

## A atuação do intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Médio

*The performance of the language interpreter education signs brazilian in high school*

**Laura Jane Messias Belém**

Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP-SP) em 2010. Pós-Graduada em Especialização em Libras: Ensino, Tradução e Interpretação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Email: laurajanemb@yahoo.com.br

Artigo recebido em 10 de maio de 2012 e selecionado em 31 de maio de 2012

### RESUMO

O ensino médio tem sido um espaço educacional pouco estudado, e a ação do intérprete de Libras neste contexto ainda menos discutida. O grande número de professores e disciplinas, e seu caráter de formação geral e profissionalizante o caracterizam como um ambiente singular, que merece ser pesquisado, especialmente quando estão presentes jovens surdos usuários de Libras que precisam ter acesso a temáticas específicas em diferentes áreas técnicas. A situação de cada um dos intérpretes assistindo sua própria atuação e comentando-a foi filmada e é sobre este material que foi conduzida a análise dos dados, em quatro eixos referentes ao trabalho desempenhado: as relações e trocas ocorridas no convívio entre intérprete educacional e professores, como se constitui ou se realiza no espaço de conhecimento; a postura ideal, uma vez que o corpo fala; as angústias sentidas e desencadeadas diante do seu trabalho, se um mediador ou um “professor” e o papel que o intérprete de Libras desempenha no cenário educacional, na ótica do próprio profissional.

**Palavras-chave:** Intérprete educacional, ensino médio, autoconfrontação simples adaptada.

### ABSTRACT

*Secondary education has been has not been much studied, and the action of Libras interpreters in this context is even less discussed. The great number of teachers and disciplines, and its character of general and professional education characterize it as a singular environment which deserves to be investigated, especially when there are young deaf persons using Libras who need to*

*have access to specific themes in different technical areas. The situation in which each interpreter assisted their own work and commenting on videos was also recorded and it this was the material used for data analysis, according to four axes referring to the work done: relationships and interchanges in contacts between educational interpreter and teachers, the ways they happen in the knowledge space; the ideal posture, based on the idea that the body speaks; anxieties felt and unleashed before the work, the role of mediator or “teachers” and the role Libras interpreters have in the educational setting as seen by the professional themselves.*

**Keywords:** educational interpreter, secondary education, adapted simple selfconfrontation

### INTRODUÇÃO



As escolhas que fazemos ao longo de nossas vidas, interferem e muito, no nosso desempenho frente às decisões que tomamos, sejam em relação a nossa vida pessoal como na vida profissional. Ser nascida de pais surdos, conviver com pessoas surdas, nas suas mais diversas identidades<sup>25</sup>, possivelmente pode ter in-

<sup>25</sup> Meus pais são gaúchos, e eu sou carioca assim como meus irmãos. Convivi, na minha infância e adolescência e agora, na fase mais que adulta, com surdos que usam sinais de toda parte do Brasil, mas constituí-me na língua que meus pais usavam em casa mais a que fui

fluenciado na escolha em ser intérprete de Libras,<sup>26</sup> ou não. Nesse presente trabalho, espero contribuir para um olhar que permita uma reflexão sobre a função desempenhada pelo intérprete educacional, atividade no passado de cunho altruísta e hoje, assumindo um outro posicionamento, outra representatividade. Assim, sob os pressupostos histórico-culturais, de Bakhtin e Vygotsky e pelo viés de uma metodologia baseada na autoconfrontação,<sup>27</sup> do trabalhador com o seu trabalho, no caso, o intérprete educacional refletindo e dialogando sobre as mediações e inferências de sua atuação no âmbito do ensino médio, é que foram pautadas as análises e reflexões destas vivências e práticas. O intérprete educacional diante do processo de desenvolvimento intelectual e social do aluno surdo, nas suas interfaces escolares, principalmente quando muitos, não dominam ou não possuem língua de sinais.

Observar o intérprete educacional de Libras nesse cenário e contexto torna possível entrever o quanto a sua presença interfere na promoção da acessibilidade da pessoa surda, por meio do ofício de interpretar e traduzir o que é ensinado, tendo a Língua de Sinais como produto de um trabalho, buscando nele mesmo, respostas de como ele se vê, nessa função.

## 1. O INTÉRPRETE DE LIBRAS E O INTÉRPRETE EDUCACIONAL: MEDIADORES DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

O indivíduo psicológico é uma criação particularmente social. Nós nos inventamos graças à sociedade que nos fez e que pode igualmente nos desfazer (JANET apud GÓES, 2000, p.118).

Segundo Quadros (2004, p. 27), o intérprete de Libras é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. A autora legitima o ato de interpretar como uma ação cognitiva-linguística, em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes; de tal forma que o intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa

aprendendo, com os surdos e ouvintes do Rio de Janeiro. Segundo Perlin (2004), as identidades surdas são construídas dentro do que é reconhecido como representações possíveis de cultura surda, que vem a ser o jeito do surdo ser e entender o mundo, ajustados às suas percepções visuais e que vão moldando-se de acordo com o grau de maior ou menor receptividade cultural que o sujeito surdo assume para si.

<sup>26</sup> Língua Brasileira de Sinais - modalidade de língua visuo-espacial, símbolo por excelência da surdez (FERREIRA-BRITO, 1995), cuja lei 10.436/2002, regulamentada pelo decreto-lei 5.626/2005, reconhece e assegura como a língua das comunidades surdas dentre outras atribuições.

<sup>27</sup> Procedimento de investigação que será mais bem explicado adiante.

(social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação.

O intérprete de Libras deve considerar as tantas significações e contextos possíveis resultantes dos/nos enunciados como um determinante para um bom desempenho. Dentro dessa perspectiva residem as muitas controvérsias referentes ao trabalho desempenhado por esse profissional, uma das quais diz respeito ao foco dessa pesquisa, o intérprete que atua nas escolas ou espaços educacionais e que, doravante será referenciado como intérprete educacional.<sup>28</sup>

Para Bakhtin (1992), o ato da fala, a enunciação, engloba uma categoria geral da expressão, de nível superior, que comporta conteúdo para si (interior) e para outros (de objetivação exterior, que também pode ser para si mesmo). De maneira simples, define a interação verbal como *tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores* (p.111). Na concepção vygotskyana é atribuída à linguagem, a função reguladora das ações, além de propiciar a conduta intencional humana (GÓES, 2000). Pelas relações do indivíduo com os outros, palavra e interação verbal exercem um papel fundamental no processo de individualização. Ambas possuem o poder de regular e de conferir um caráter mediador à relação entre pessoas. (GÓES, 2000, p.121).

A presença mediadora desse agente da comunicação é que possibilitará a construção dos sentidos. Além disso, o espaço da sala de aula, que se configura como um lugar social importante é marcado por relações entre o professor e o intérprete, ora entre o professor e aluno surdo, do intérprete e o aluno surdo, do aluno surdo e seus colegas, dos colegas com o intérprete, em momentos individuais e/ou coletivos com a Libras e a Língua Portuguesa presentes e com os sentidos sendo constantemente negociados.

Cada intérprete é perpassado por suas significações e pelo processo próprio de construir os conceitos, marcando assim seus modos de interpretar. No âmbito do Ensino Médio (lugar onde se situa a pesquisa), existe ainda, a particularidade de abranger a formação geral e profissional, etapa final da educação básica, conforme a Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, de nº. 9.394/96. Isso exigirá do intérprete, que tenha uma formação específica ou

<sup>28</sup> O intérprete educacional é aquele que atua como profissional na área da educação (QUADROS, 2004, p.60-61) e segundo Lacerda (2002), não assume apenas a função de intérprete. No Rio de Janeiro só o encontramos oficialmente atuando nas escolas de Ensino Médio e algumas instituições de nível superior sob regimes diferenciados de contratação. Recentemente houve por parte da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, contratação dos primeiros profissionais que irão atuar junto a alunos incluídos no Ensino Fundamental, principalmente os que se encontram nos períodos do 6º ao 9º ano (antiga 5ª a 8ª série, do segundo segmento do Ensino Fundamental).

um mínimo de conhecimento geral, para a mediação de informações de níveis e teores técnicos.

## 2. O TRABALHO DESEMPENHADO PELO INTÉRPRETE DE LIBRAS: CONHECENDO UM POUCO MAIS ESSE PROFISSIONAL

No caso do intérprete educacional que atua no ensino médio, a escola é o lugar que requer, em geral, uma interpretação simultânea, podendo às vezes, recorrer-se à forma de interpretação consecutiva, dependendo dos conteúdos tratados e da estratégia metodológica usada pelo professor. Isso pode ser verificado nas situações de aula que se utilizam dos espaços como os laboratórios de patologia ou de informática nos quais os alunos precisam visualizar algo em equipamentos e não podem ao mesmo tempo focalizar sua atenção visual no intérprete. Cada disciplina demanda um certo ajuste dos modos de interpretação decorrente da complexidade ou especificidade do objeto implicado na disciplina. Nas práticas de Educação Física, por exemplo, já não se faz necessário que o intérprete pratique os esportes que o aluno venha a escolher.

As profissões em geral possuem regulamentos e códigos de conduta, com o propósito de orientar o profissional em seu trabalho. A do intérprete passou a existir em função primeiramente das necessidades surgidas no dia a dia de seu trabalho, e dos encontros sistemáticos ocorridos entre os grupos de profissionais,<sup>29</sup> que se reuniam periodicamente, a fim de discutirem os temas pertinentes às interações e intermediações, envolvendo questões e situações discursivas. A questão é que tais procedimentos refletem a falta de uma organização da profissão aqui, no Brasil, que tem que basear-se nos códigos criados por outras realidades de trabalho, culturais e profissionais.<sup>30</sup>

O intérprete educacional, durante a realização de seu trabalho, pode se deparar com surdos em diferentes níveis de domínio e conhecimento da Língua de Sinais, por diversos motivos como, *o acesso tardio e a demora pela aceitação da língua, seja pelos próprios surdos seja pelos familiares* (LODI, 2003, p.37), levando a uma modificação no uso da Libras, o que não significa simplificação ou reducionismo da língua, mas na *consideração às diferenças individuais existentes quanto ao domínio desta língua*. (LODI, 2003, p.41).

<sup>29</sup> No Brasil essas iniciativas surgiram no estado do Rio Grande do Sul, cujo pioneirismo se deve a forma organizada e sistemática dos intérpretes locais se reunirem em encontros, que incorreram na criação de um regulamento para a atuação como Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais, servindo de modelo para outros estados brasileiros. O documento original também é "herdado", tendo como pressuposto os organizados por intérpretes americanos. (QUADROS, 2004).

<sup>30</sup> Nos Estados Unidos, é antiético exigir que o intérprete assuma funções que não sejam específicas da sua atuação enquanto intérpretes, tais como: tutorar alunos, apresentar informações a respeito do desenvolvimento dos alunos, acompanhá-los, discipliná-los e na realização de atividades gerais extraclasse. (QUADROS, 2004).

Os dilemas, conflitos, crises pelos quais passam os intérpretes demonstram que eles estão em consonância com a própria língua: vivos e em evolução. Saber uma língua implica, além de comunicação, em aquisição de conhecimento, e esses são compartilhados com o outro.

## 3. O ALUNO SURDO NO ENSINO MÉDIO

A educação das pessoas surdas vem sendo atravessada por diferentes discursos, muitos deles considerados cientificamente embasados e, assim, aceitos enquanto verdade (KLEIN, 1998, p.76). De acordo com a autora, os discursos circulantes nas unidades escolares estão ainda preocupados mais em "corrigir" do que educar, de projetos pedagógicos vinculados ainda, aos processos de reabilitação (no fazer falar, no uso de aparelhos auditivos, nos implantes cocleares). Neste ambiente de educação, o intérprete educacional poderá forjar-se como profissional, com papel melhor definido, com uma formação adequada favorecendo que ele posicionasse-se frente aos professores em sala de aula, frente ao aluno surdo, em frente a si mesmo, como um profissional da educação, colaborando para a formação do aluno surdo no ensino médio.

## 4. CENÁRIOS E POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL - AS ESCOLAS ESTADUAIS E TECNOLÓGICAS

Duas escolas de Ensino Médio, localizadas no município do Rio de Janeiro, foram escolhidas em função dos cursos e turnos oferecidos (Informática e Patologia Clínica), nas quais, alunos surdos ficam um período maior e, portanto, tem mais de um intérprete à sua disposição, geralmente um por turno. O ensino técnico é oferecido em duas modalidades: concomitante ao curso de formação geral, como também em nível de formação pós-médio. No primeiro caso, o aluno o realiza em 4 anos, e no segundo, em 3 anos.

Na página ao lado (a seguir) estão relacionados os cursos e as disciplinas que foram filmadas e observadas para a pesquisa, como também o período e horário em que o aluno surdo estava sendo acompanhado pelo intérprete de Libras e a disposição das salas de aula, do posicionamento dos intérpretes enquanto ocorriam as interpretações.

Os intérpretes cumprem uma carga horária, mediante contrato, que pode ser de 20h ou 40h, acompanhando os alunos de acordo com a grade escolar do curso no qual estejam inseridos, de formação geral e formação técnica. São seis aulas por turno ao dia, e determinados

Instituição A	
CURSO DE INFORMÁTICA (2º ano - noturno / 3º ano - diurno*) INTÉRPRETES: CSS / DRJ	Modelagem
	Química
	Manutenção
	História
	Filosofia
	LTP - linguagem técnica de programação

Instituição B	
CURSO DE PATOLOGIA CLÍNICA (3º ANO - Diurno e Vespertino) INTÉRPRETES: MFF / AGP	História
	Geografia
	Química
	NAFH - noções de anatomia e fisiologia humana
	Física
	Língua portuguesa
	Parasitologia

curso se estendem aos sábados. Os alunos geralmente são atendidos por mais de um intérprete em função da grade curricular a ser cumprida, pois além do curso de formação geral, o aluno poderá estar matriculado em

algum curso de especialização, da área técnica, sem contar que poderá necessitar de aulas de apoio e frequentar a sala de recursos ou vir a fazer estágio e/ou outras atividades extracurriculares.

#### Legendas

-  Professor
-  Intérprete
-  Lugar dos alunos
-  Lugar do aluno surdo
-  Lugar do pesquisador
-  Lugar do intérprete
-  Computador
-  Lugar da câmera

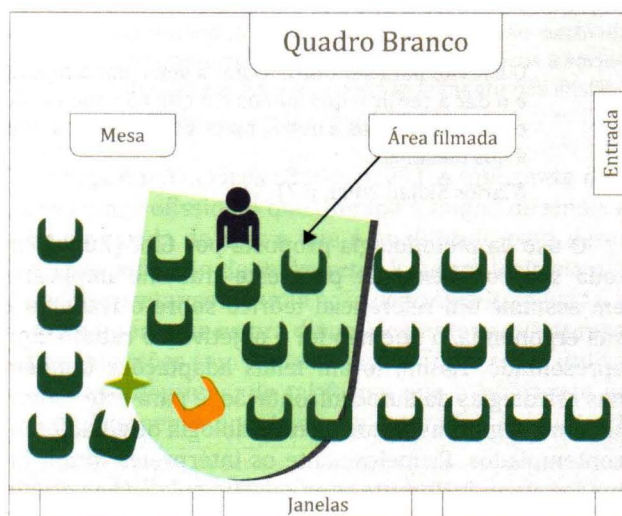


Figura 1 - Disposição da sala de aula da instituição B onde foi filmada a ação de dois dos intérpretes. Sempre sentados e próximos ao quadro e ao professor.

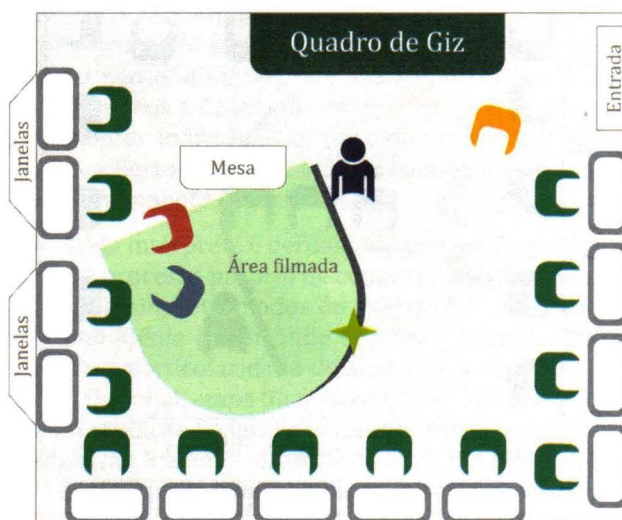


Figura 2 - Disposição da sala de Informática da instituição A onde foi filmada a ação de um dos intérpretes (diurno). O intérprete (que se senta de frente para o professor) fica ao lado do aluno surdo (que senta de costas para o professor) e longe do colega com quem divide o computador.



Figura 3 – Disposição da sala de aula da instituição A onde foi filmada a ação de um dos intérpretes (noturno). A intérprete atua em pé, junto ao professor, usando o quadro ao mesmo tempo em que o professor o utiliza quando está explicando a matéria.

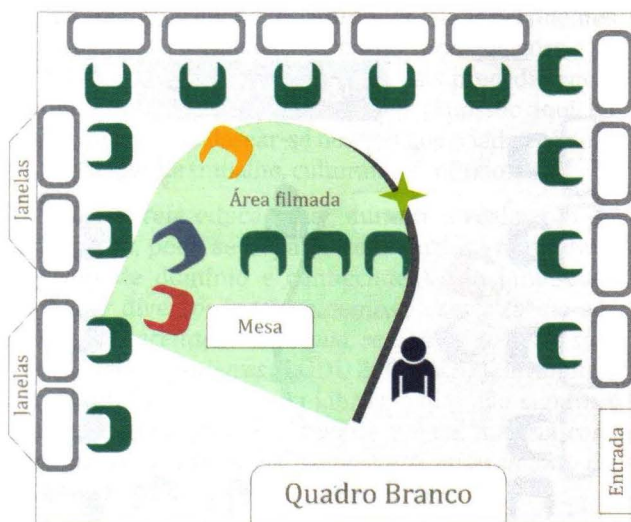


Figura 4 – Disposição de outra sala de Informática da instituição A onde também foi filmada a ação de um dos intérpretes (diurno). O intérprete atua sentado de frente para o aluno surdo e do colega com quem divide o computador, ficando de costas para o professor e o quadro.

## 5. A METODOLOGIA DA AUTOCONFRONTAÇÃO

Na autoconfrontação simples, o trabalhador é filmado na realização de suas tarefas, sendo que algumas das seqüências desse trabalho são selecionadas pelo pesquisador para que, junto ao trabalhador, assistam e dialoguem sobre as ações e tarefas realizadas. Essa sessão também é filmada em vídeo e é usada como material de análise pelo pesquisador. Na autoconfrontação cruzada, as ações de dois trabalhadores são filmadas (em separado), configurando a fase de uma autoconfrontação simples, depois assistem a cada uma das filmagens realizadas, ora de um, ora de outro, e o pesquisador faz perguntas e dirige o rumo da discussão. Após a realização de ambas as autoconfrontações, que também são filmadas, o resultado final é apresentado para o coletivo de trabalho.

A contribuição dessa metodologia segundo seu criador e autor<sup>31</sup> reside na possibilidade da compreensão do trabalho realizado por meio dessa dinâmica das ações do sujeito, que diante das imagens de seu desempenho tem a oportunidade de dialogar sobre o que quis fazer e não fez, ou o que fez e não queria ou poderia não fazer, podendo assim com isso (no se ver e nas conversas sobre o que está vendo), gerar resultados de transformações duráveis nos meios de trabalho.

## 6. O PASSO A PASSO DO PÉRIPLLO: ENTRE A METODOLOGIA ORIGINAL E A METODOLOGIA PRODUZIDA

O convite para ser outro. O dar a ver, o dar a pensar e o dar a sentir o que somos e o que não somos; ou como inventamos o outro; ou como nos inventamos a nós mesmos.

(Carlos Skliar, 2004, p.7)

O uso da metodologia proposta por Clot (2006) em toda sua complexidade para este trabalho implicaria em assumir um referencial teórico sobre o trabalho e sua ergonomia, o que não foi o objetivo do estudo aqui apresentado. Assim, foram feitas adaptações também nas estratégias da autoconfrontação, e para este estudo somente alguns aspectos da metodologia original foram contemplados. Primeiramente os intérpretes foram filmados atuando durante as atividades-aula<sup>32</sup> (no período

<sup>31</sup> Yves Clot, diretor da equipe de Psicologia do Trabalho no Conservatoire National de Arts et Métiers (CNAM), e seus colaboradores (CLOT, 2006, MACHADO, 2004), chamam de metodologia de autoconfrontação, por constituir-se na coanálise de situações de trabalho, entre pesquisadores e coletivos de trabalho, que vivem o processo de (se) analisarem diante de situações em estudo, podendo esta ser simples ou cruzada.

<sup>32</sup> Para formalizar a participação na pesquisa, os intérpretes envolvidos assinaram os termos de consentimento para filmagem, assim

de 19 de junho a 14 de julho de 2009), depois se fez uma edição dessas filmagens. Estes vídeos editados foram assistidos pelos intérpretes juntamente com o pesquisador e enquanto os intérpretes se observavam, na filmagem editada, iam se narrando e apontando situações ocorridas durante as aulas, referindo-se àquilo que achavam relevantes, dialogando com o pesquisador.

Ao analisar o material filmado, e decidir pelas imagens a serem editadas, foram realizadas anotações das cenas e falas envolvendo o intérprete, e todas as ocorrências em sala de aula, durante o exercício de suas funções. As reações, movimentos, atitudes, forma e situações que aconteceram, serviram para a elaboração de uma espécie de roteiro, apoio na condução dos diálogos no segundo momento, no encaminhamento da autoconfrontação do sujeito da pesquisa com ele mesmo. O material editado foi apresentado para cada um dos intérpretes, que se viram atuando. A partir dos diálogos e das reflexões emergentes foi possível configurar as análises em quatro eixos temáticos, que serão apresentados mais adiante.

#### Autoconfrontação simples adaptada

1ª FASE	Reunir grupo de análise – selecionar os intérpretes de LIBRAS (04 profissionais) e a combinação da dinâmica da pesquisa.
2ª FASE	Filmagem das aulas (primeira) com o intérprete atuando no campo.
3ª FASE	Edição das filmagens em estúdio. Encontro do pesquisador com os intérpretes envolvidos (um a um) para se verem nas filmagens individualmente e comentarem junto ao pesquisador, sobre suas atuações. Essa etapa (segunda) também foi filmada.
4ª FASE	Analisar as falas junto ao intérprete, organizar os eixos de análise da pesquisa a partir do material coletado e das transcrições realizadas da segunda filmagem.

Quadro 1 - Plano global das etapas da metodologia de autoconfrontação simples adaptada, desenvolvida para essa pesquisa.

## 7. O INTÉRPRETE EDUCACIONAL E AS DIFICULDADES SURGIDAS PARA SUA ATUAÇÃO

A práxis utilizada pela maioria dos professores reside na oralidade, ou seja, utilizam mais a fala, recorrendo poucas vezes ao quadro para registrarem os conteúdos abordados. Muitas vezes, o intérprete precisa recorrer ao quadro, ao que é escrito como um ponto

como foi providenciado um pedido formal à instituição, para autorização na realização das filmagens, nas unidades escolares escolhidas.

de apoio, para reforçar ou subsidiar sua interpretação. Os professores quando ditam ou conversam informalmente sobre os temas das aulas, o fazem valendo-se do pressuposto de que o aluno irá anotar aquilo que os interessa, para futuramente usarem como referência nos seus estudos.

O conceito de planejamento conjunto, ou de um debate sobre métodos mais adequados de se abordar determinados conteúdos, de forma a fazerem sentido para o aluno surdo, parece não acontecer recaindo apenas sobre o intérprete, a responsabilidade de “fazer sentido” das matérias que serão traduzidas e interpretadas durante a aula. Deste modo, a produção de sinais, deve ser demandada pelo intérprete em conjunto com o aluno surdo e principalmente com o professor, pois este detém o conhecimento do conceito que está sendo passado para os alunos.

E como se trata de conceitos específicos do Ensino Médio, envolvendo termos técnicos, é natural que o intérprete busque no professor essa apreciação, assim como em ato contíguo o aluno surdo busque significações contextualizadas, agenciando um sinal para uma palavra nova, que fará parte do vocabulário desse aluno e possivelmente da disciplina.

**ILS<sup>1</sup>** – “[...] geralmente eu não vejo muito adaptação dos professores [...]. É uma aula que eles dão em todas as turmas, pra ouvinte [...]. Esses professores não davam muita atenção e não levavam (material). Quando eu tinha alguma coisa em casa, eu levava. Aí eu mostrava pros outros alunos, porque a turma é pequena... são só quatro alunos”.

Só a presença do intérprete em sala de aula não resolve porque, muitas vezes, o modo como a aula é organizada, pode interferir na atuação do intérprete, e apenas a tradução de nomes e termos, como nas aulas de português, ou de Patologia, por exemplo, não garantem que o aluno aprenda os conteúdos pretendidos pelo professor. No comentário dos intérpretes fica subentendido que é o próprio aluno surdo quem acaba pagando uma conta alta dessa fatura chamada inclusão.

**ILS<sup>3</sup>** – “Ele (aluno) tem que ter um... uma prévia. Ele tem que ter esse conteúdo em mãos antes de estar ali em sala de aula, com todo aquele grupo e aquele contexto. [...] se eu não me engano, das poucas vezes que interpretei a aula da professora (risos), eu acho que ela não deixou é... nenhum material na pasta né, que tem uma Xerox, onde ficam as pastas de todos os professores com os materiais [...] é uma disciplina que de uma certa forma né, nós já vimos no Ensino Médio então, o material fica mais fácil de você encontrar né, e hoje com a internet tudo é mais fácil [...]”.

Certas disciplinas, por serem muito técnicas, no caso, aprender nomes de doenças, tornam o trabalho do intérprete e do aluno ainda mais complexo, levando o profissional a aprofundar-se no conhecimento dos temas que serão abordados, como forma de suprir as deficiências no entendimento do aluno surdo, assim como as do professor ao explicar a matéria.

**ILS<sup>4</sup>** - *“Ela não tinha uma internet né, é... adequada. Parece que era discada, então não conseguia fazer um download dos programas, realmente não tinha muito acesso, ela utilizava mais o computador lá do espaço de inclusão.<sup>33</sup> Eu até passava algumas coisas pra ela pelo e-mail, né?... buscava algumas coisas, passava pra ela por e-mail para que ela pudesse abrir e assim, estudar.”*

No depoimento, transparece uma proximidade entre o intérprete e a aluna, colocando-se a disposição dela, pois (re)conhece suas dificuldades (nesse caso, no acesso a programas via internet). Essa intimidade é possibilitada pela própria relação de trabalho, não significando que o intérprete se relacionará desta forma com todos os alunos surdos com quem venha a trabalhar, mas com alguns terá um contato mais próximo, de tal forma que, diante de algum problema, tentará ajudá-lo na busca de soluções, configurando uma situação que vai além do papel de interpretar. O profissional não consegue ficar alheio às questões que a escola não percebe ou não se mobiliza para resolver, mas que são evidentes para ele, a partir de seu posto de observação.

**ILS<sup>4</sup>** - *“Às vezes ignorava um pouquinho a presença do intérprete porque ela (professora) queria falar com a P. de frente, né... e eu sempre tocava no ombro dela e dizia: “Não professora, eu estou aqui. Pode falar que eu irei passar para a P.” [...] e a P. ela também não intervinha. Ela parece que... aceitava essa situação.”*

Na realidade dependerá mais do intérprete educacional, do modo como ele venha se posicionar diante das situações ou como se percebe na função de mediador. Às vezes, é ele mesmo, quem promoverá essa aproximação, sua, com o professor e o aluno, ou entre professor e aluno surdo; ora intermediando, ora como alguém que substitui o professor, numa relação de intervenções para além do necessário. Lacerda e Bernardino (2009, p.67) comentam sobre a integração desse profissional à equipe educacional, mas reconhecem que isso o distancia de seu papel tradicional de intérprete enfatizando que não deve recair sobre o intérprete, a responsabilidade pela educação do aluno surdo, já que seu papel principal é a interpretação.

<sup>33</sup> Espaço disponibilizado pela unidade escolar em que esse intérprete trabalha, como um lugar para atender aos alunos com necessidades especiais incluídos nessa escola. É uma sala que possui computadores, impressora e outros recursos midiáticos, além de promover encontros e reuniões com os professores, coordenadores e pais.

Muitos autores defendem a necessidade de mais pesquisas nesta área, em que se esclareçam semelhanças e diferenças entre as duas funções. É importante que, sobretudo, seja estabelecida uma parceria, professor-intérprete, numa ação colaborativa em que cada um, desempenhando o seu papel, possa contribuir trocando sugestões com o outro, na promoção de uma condição de aprendizagem melhor pelo aluno surdo.

## 7.1. A postura ideal: o corpo fala

Um posicionamento adotado por uma intérprete chamou a atenção da pesquisadora, e foi comentado durante a apreciação do vídeo por ela protagonizado a respeito da forma de interpretar, numa modalidade diferente do usual no desempenho de outros intérpretes educacionais que participaram da pesquisa. A profissional se coloca ao lado do professor, em pé, como se fosse uma extensão dele nas atitudes, nas inferências, no agir, no movimentar-se, sempre de acordo com os deslocamentos realizados pelo professor.

**ILS<sup>1</sup>** - *“É, na verdade, essa professora, ela dá muita liberdade ao intérprete, então... é... ela... ela também sugeriu “ó... você pode ficar a vontade, aqui em pé, interpretar junto comigo até mesmo pra apontar, no quadro, alguma coisa”. Porque, eu tenho muita dificuldade de interpretar o tempo todo sentada, porque às vezes eu quero me referir a alguma coisa no quadro, e eu tô longe, e eu tenho que apontar. Eu acho mais complicado. Se eu tiver já no quadro, que nem o professor quando está explicando, eu já vou apontando, eu acho que isso até facilita, na... Língua de Sinais”.*

Em relação a esse procedimento, a profissional diz que havia um acordo prévio sobre este posicionamento com este e outros professores. Contudo, numa outra situação durante uma aula, notava-se que o professor não estava à vontade, parecendo não dar muita abertura a intérprete, travando com ela uma disputa pelos espaços a serem preenchidos (na sala de aula e no quadro), aparentando alguma resistência em relação a esse posicionamento adotado por ela.

**ILS<sup>1</sup>** - *“[...] todos os professores me deram liberdade de eu interpretar em pé, perto... alguns professores às vezes tinham dificuldades, assim... Achavam que eu tinha que..., tinha que explicar pra mim primeiro, pra depois eu passar pro... pro aluno, mas aí eu falava “não professor pode falar, que enquanto o senhor fala, eu já vou interpretando”... e com o tempo, a maioria foi entendendo”.*

Pouco se conhece ou sabe, sobre como deve ser a atuação de um intérprete, seja ele geral ou educacional, apesar de se saber que a profissão é exercida e que muitos surdos, de vários países, são atendidos por esse profissional (LACERDA, 2009). Mas, a regra geral

recomenda que o intérprete educacional deva se posicionar de maneira que possa ter uma visão da sala de aula como um todo, que lhe proporcione a visualização da ação desempenhada pelo professor (geralmente eles ficam próximos ao quadro ou ao material que irá dispor para a realização da aula) e demais alunos, ficando junto ao aluno, não necessariamente ao lado ou de frente, pois dependerá da atividade a ser desenvolvida em sala de aula (que pode ser a projeção de um filme, apresentação de trabalhos, utilização de materiais pelo aluno surdo como computador, microscópio, entre outros), de forma que dê liberdade ao aluno, de se manifestar e/ou de se agrupar com os demais colegas.

A necessidade da profissional, de “apoiar-se” no quadro negro revela um recurso frequentemente utilizado pelos intérpretes educacionais, como forma de dar maior visibilidade aos sentidos pretendidos em relação aos sinais realizados por eles. Apesar dos intérpretes pesquisados em sua maioria, interpretarem sentados, de frente para o aluno surdo e geralmente de costas para o quadro e, também para o professor, alguns elegeram como melhor posição para o trabalho em sala de aula, a de ficar em pé. Uma, disse que tornaria o momento de trabalho mais dinâmico e que há momentos em que o profissional se sente mais à vontade estando em pé.

**ILS<sup>2</sup>** – *“Isso, de ficar de costas para o quadro isso me incomoda muito. Porque eu tenho que ficar virando a todo o momento e eu gostaria de ficar em pé, no outro canto da sala, mas como é uma sala pequena, não tem nem como...” (Aula de Parasitologia).*

*[...] Ah! em pé e bem dinâmica! [...] e a sala, ela é uma sala apertada. A turma é uma turma com um quantitativo bom. Até dificulta se eu ficasse ali em pé junto com ele. Eu iria atrapalhar a aula bastante.” (Aula de Química).*

*[...] Não, não, não, é... a língua de sinais, ela é gestual e o corpo fala a todo o momento. Sentada, isso me incomoda muito. É como se eu estivesse falando e gaguejando com o meu corpo.” (Aula de Química).*

O desempenho dos intérpretes pode ser influenciado de acordo com os modos de agir dos professores. Ao ser questionada sobre quem deve arbitrar o lugar a ser ocupado, a intérprete reconhece que quem determinou o lugar onde ela deveria sentar-se foi o aluno surdo.

**ILS<sup>2</sup>** – *“É... isso já me passou pela cabeça porque ele é quem coloca a cadeira ali, pra que eu sente. E isso me incomoda porque eu chego e aquela cadeira já está posicionada, de frente para ele, ao lado do professor, eu não sei se é uma forma de defesa dele, assim... ‘Ela vai tá só aqui, os demais não vão ter acesso, mas ela lá, eu vou ter que ficar olhado pra ela e aí todo mundo vai ficar olhando também’...”*

Ter que negociar um lugar ideal para se trabalhar, revela que o próprio intérprete também fica a mercê da instituição em que trabalha se sentindo, por vezes, excluído nesse processo chamado inclusão. O fato da escola não se preparar para receber o aluno surdo implica também em não saber como agir, com o intérprete educacional, não se criando um espaço para ele nem na sala de aula, nem na equipe escolar, tornando-o um sujeito periférico (no qual assume um papel de “satélite”, vagando pelos espaços, procurando onde se alojar).

**ILS<sup>4</sup>** – *“De... depende... eu acho... eu me senti... depende de cada situação, do que está sendo dito. Nesse momento eu me senti melhor e mais à vontade em pé porque ele estava bem disposto a explicar, bem mais é... mais à vontade também de estar explicando, eu me senti melhor em pé. Isso...”*

Ver-se e ver “de fora” com outros olhos, o lugar em que trabalha e em determinadas situações, como esta de optar por um posicionamento sem consultar a aluna e sem avaliar com mais cuidado as adequações a serem feitas, ajuda ao intérprete a pensar sobre o seu próprio fazer, abrindo uma oportunidade dele se recriar. A situação envolve questões para além do simples fato de atender ao aluno surdo linguisticamente. Trata-se de um cenário complexo, como num jogo de xadrez, no qual o movimento de uma das peças modifica todo o ambiente e as possibilidades projetadas anteriormente.

O termo “lugar”, para o profissional intérprete, sugere um rol de conjecturas que remetem a ambientes e a necessidade de ambientar-se. Pode ser denominado como espaço, que pode ser físico ou, um posicionamento diante de algo. Pode também ser uma meta, o que se deseja alcançar, uma colocação ou parte a que se queira chegar. Sugere também seu próprio trabalho, seu corpo, as mãos, expressões faciais e corporais, traduzindo os enunciados e se enunciando. Foi uma palavra muito recorrente durante os confrontos, por parte dos intérpretes, sob a forma de uma infinidade de sentimentos.

**ILS<sup>2</sup>** – *“Eu me sinto um objeto. (Risos). O corpo fala né?... (Risos). Eu me sinto impotente, sabe... ele tá perdendo informações, que pra ele é riquíssimo, já que os alunos ouvintes, eles têm como trocar.”*

## 7.2. Das angústias e dilemas vivenciados

O tema “angústia” emerge na pesquisa, às vezes de forma velada, noutras de forma bastante presente, viva, como na atitude e na fala anterior da intérprete, suscitando a sensação de ser um objeto, de “coisificação” diante de uma situação de impotência, que surge provavelmente por uma consciência social, do sentimento ético, pois há uma preocupação com o outro que perde informações. Assim é, quando o intérprete se mostra



preocupado com a inadequação das aulas, dos equívocos quanto à educação para surdos.

Quando a pesquisadora questiona o intérprete, se ele no momento em que explica para o aluno surdo conteúdos referentes à disciplina, não está assumindo um outro papel, o de “explicador”, por exemplo, a resposta obtida é bem contundente.

**ILS<sup>2</sup>** – “*Não, de ser-humano, porque eu vejo que ele é quem tá perdendo. Cumprir minha missão cumpri. Fui lá, assinei meu ponto e estava em sala de aula, mas é mais por ele. Que ele não tenha recebido todo conteúdo, mas pelo menos uma gota ele conseguir absorver.*”

Apesar da firmeza na resposta, que sugere um profissional como um sujeito “pronto” no seu servir, convicto da função a ser exercida, do que tem que ser feito, as contradições presentes em outras falas dessa ou de outros profissionais, que vão desde ao se posicionar (fisicamente) nas negociações com o aluno, no estudar a matéria que vai ser dada, revelam um sentimento de angústia<sup>34</sup> demonstrado sob várias formas nos relatos dos intérpretes. Os depoimentos refletem a tensão presente no trabalho do intérprete.

**ILS<sup>3</sup>** – “[...] *Você tem que primeiro saber se o aluno, ele quer que você tome essa diretriz, porque às vezes o aluno, ele se... ele se... ele se torna tão apático, tão apático que... é... perde mui... muitas questões e muitas coisas não... não... não desenrolam ali, naquele momento né?*”

Os sentimentos vividos e experimentados pelos intérpretes podem ser verificados nas filmagens, nas relações com o aluno surdo e com o professor. Um exemplo narrado por um deles é o de exclusão, por conta do professor não se dirigir ao intérprete e sim, diretamente ao aluno, suscitando desconsideração.

**ILS<sup>4</sup>** – “*Tá vendo como ela (a professora) nunca se dirigia ao intérprete (diante da imagem passada no vídeo). Ela sempre tentava falar diretamente com a P. [...] Não ma... e... não, é que ela faz questão que a P. olhe para ela. [...] Eu não sei se ela se sente incomodada porque a P. está olhando pro intérprete, pensando assim: “Ela não tá me dando atenção”.*”

O intérprete já foi aluno em outros momentos de sua vida, ou ainda o é, e nesse instante, no lugar que está ocupando, está ali para interpretar e colaborar para a construção de sentidos pelo aluno surdo, usando como recurso suas experiências escolares anteriores, para “avaliar” como se sentem os alunos diante de aulas como essas. Tudo isso é percebido, contudo não

pode ser partilhado, gerando uma angústia indefectível. A angústia às vezes revela-se na falta de uma formação continuada.

**ILS<sup>3</sup>** – “*Ela falou o nom... o número da turma, 115, pelo menos foi o que deu pra eu entender e eu... sinalizei... fiz a dactilologia errada... 117! [...] À minha falta de prática, né? Eu tenho uma dificuldade enorme em dactilologia, seja eu fazendo a dactilologia ou eu visualizando, ainda é um... é um processo muito... traumático pra mim e difícil. Preciso superar, tenho essa consciência, preciso melhorar muito, não só na dactilologia, mas é... em todo contexto da sinalização.*”

Ao ver-se no vídeo, a intérprete repara nos equívocos por ela cometidos, nos pontos que podem ser melhorados e comenta sobre eles, mostrando sua capacidade de reflexão e intenção de adequar cada vez mais seu desempenho profissional. Tornando-se consciente de suas limitações ou dificuldades talvez, elabora assim uma angústia, necessária ao seu aprimoramento e avanço profissional.

**ILS<sup>1</sup>** – “*A segurança de eu saber se ele entendeu ou não, é... às vezes, às vezes uma expressão assim, quando ele fala: “Ah, isso aí eu já sei”, eu vejo que ele entendeu, mas quando ele só concorda com a cabeça, que é a maioria das vezes, ele fala... aí eu... ah, fico na dúvida. Não sei se ele entendeu ou não.*”

**ILS<sup>2</sup>** – “*Eu combinei com o B, de às quintas-feiras nós irmos pra escola e aí, iríamos estudar os termos técnicos, pra na sexta-feira, ele se situar na aula mesmo que não consiga acompanhar a língua de sinais, porque o tempo inteiro soletrando... são sinais técnicos... ele possa acompanhar no quadro, já que o professor desenha... Sendo que o B. conseguiu acordar com a direção da escola, que esse material fosse reproduzido e ele não pagaria por isso.*”

Estratagemas são adotados e utilizados pelos intérpretes por conta própria, a fim de permitir um trabalho menos tenso, capaz de acompanhar o fluxo dos demais componentes da turma, embora não estejamos discutindo o didatismo das ações do professor, detendo-nos somente na superfície, no que se refere à acessibilidade nas informações.

### 7.3. Eu não sou professor, meu papel é interpretar

A novidade em se trabalhar no Ensino Médio, comparada às outras fases de ensino, reside nas diferentes matérias e disciplinas com as quais os intérpretes têm que lidar, por se tratar também do ensino técnico e tecnológico, além da possibilidade do surgimento de sinais novos que poderão ser criados pelos alunos, submergidos neste ambiente educacional. Além é claro, nas trocas prováveis que acontecerão nessas relações entre os

<sup>34</sup> Segundo o dicionário de sinônimos: português (Brasil), a palavra remete a alguns sentimentos como aflição, agonia, amargura, ansiedade, consternação, desgosto, dor, expiação, mágoa, padecimento, tribulação, tristeza, sofrimento, entre outros mais, que aplicadas a determinadas expressões, traduzem o bem ou mal-estar de quem a sente.

grupos e que possivelmente trarão aos surdos, ampliação do conhecimento.

**ILS4** – “[...] O que o professor não falar eu não falo, o que o professor falar eu falo”... Porque tem a questão ética do intérprete, o intérprete ser uma pessoa neutra... no espaço... mas nós temos que pensar até onde vai essa neutralidade do intérprete. E, é claro que eu não vou tomar a posição de professor mas, simplesmente também não sou um boneco eu acho, que eu posso contribuir mais... né? O papel do... o intérprete educacional é diferente do intérprete de uma palestra, de um seminário.”

No decorrer das filmagens e nas autoconfrontações, as opiniões acerca de seu trabalho, de si, como profissional, tornaram-se irrefutáveis, pois que estavam diante da imagem, das suas próprias imagens refletidas e sendo postas a uma avaliação, num diálogo entre si, e entre o outro da profissão. A ideia de ser meramente um transmissor de informações esvai-se quando o intérprete defronta-se com as realidades que irão exigir dele outros posicionamentos.

**ILS<sup>2</sup>** – “Hum! Hum! Tô passando de novo! [...] Faça. Faça, porque assim... no... aí, no caso do **B**, se eu ou a outra profissional não estivermos ali dando um gás pra ele, meio que animando ele, já que tá passando por um momento crítico... da ‘adolescência tardia’, né? Ele não vai participar de nada. [...] Tive que ajudá-lo, porque ele tava meio que perdido, ele não frequenta as aulas.”

**ILS<sup>1</sup>** – “É... como o professor também... da mesma forma que o professor se preocupa com os outros alunos, às vezes ele percebe que um aluno não tá muito bem, vai perguntar: ‘Aconteceu alguma coisa? Como é que eu posso te ajudar?’ Eu acho que o intérprete... é no mesmo caso, não pode simplesmente desistir, ainda mais quando só tem um aluno surdo dentro da sala.”

**ILS4** – “É... não o termo professor, ficaria... ficaria muito forte... é, mas assim... tô sendo a base dela ali nesse... momento, nesse momento. Não um intérprete. É espécie de um professor, nesse momento.”

**ILS<sup>3</sup>** – “[...] eu entendo que o intérprete ele não pode fazer nada além daquilo que tá sendo proposto em sala de aula, né? Porque até então o intérprete, ele vai passar a tomar forma de professor, e não é essa... não é esse o foco, não é esse o objetivo, mas, todos nós sabemos que, de uma certa forma o intérprete, ele acaba interferindo nisso. Quando o professor, não percebeu que o aluno, né... ele não entendeu determinada questão... aí você tem que ... de repente você tem ou não que tomar uma diretriz. [...] Mas não é função do intérprete estar tomando uma outra forma que não seja, a da atuação.

Embora neguem que o façam e que não são professores e sim intérpretes, as falas expressam a sensibilidade que possuem quando percebem que o aluno não está compreendendo o que está sendo dito, pois há momentos em que o intérprete conhece e sabe sobre o conteúdo dado, quando ele busca junto ao professor, informações ou nas perguntas que faz ao aluno, no favorecer a aprendizagem.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O OLHAR DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL SOBRE O PRÓPRIO TRABALHO

A análise do trabalho é inseparável da sua transformação.

(CLOT, 1999, P.137 apud LOUSADA, 2004, P.273)

Essa dissertação procurou diante das análises descritas, remeter a alguns pontos de reflexão relacionados às práticas do intérprete educacional de Libras, assim como as problemáticas demandadas pela profissão no contexto do Ensino Médio. Foi possível, analisar e discutir com os sujeitos da pesquisa o papel por eles desempenhado, a partir de imagens de vídeo das atividades filmadas durante o seu trabalho.

Os dados analisados permitiram verificar que as práticas de interpretação são perpassadas por problemas que envolvem a necessidade no forjar uma identidade profissional, pois as várias e complexas atividades desempenhadas por um intérprete demandam diferentes situações e necessidades, determinantes por influenciarem nas posturas e posicionamentos adotados durante o trabalho. A configuração dessa situação de conflito surgiu principalmente nas questões em que o intérprete educacional se intitula apenas mediador e não professor.

Os pressupostos baseados no intérprete de Libras como aquele que ‘ajuda’ o sujeito surdo, é fundamentado historicamente pela falta de clareza da profissão desempenhada por eles, assim como das relações que podem ser construídas com o outro, fazendo das experiências que se têm com a surdez e das histórias que cada profissional leva para o exercício de sua função, as marcas desse trabalho.

A busca por soluções devem ser compartilhadas pelos elementos da tríade, professor – intérprete – aluno, perante os problemas surgidos no dia a dia da escola. Sobretudo, é necessário que o intérprete educacional ocupe um lugar de elemento conciliador e agregador na educação da pessoa surda. Enfim, é preciso que as classes trabalhadoras, envolvidas com a educação se organizem e concretizem as mudanças necessárias, para que se tenha acesso a uma educação efetivamente inclusiva e bilíngue.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo. Editora Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 6ª edição. São Paulo: Editora HUCITEC, 1995.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 03 de 26 de junho de 1998. Institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. CNE/CEB. Parecer 16/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Institui as *Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília, 1999.
- \_\_\_\_\_. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Disponível em: [www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm](http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm)
- \_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.626*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22 de dezembro de 2005.
- \_\_\_\_\_. *Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, julho de 2008.
- CLOT, Yves. *A Função Psicológica do Trabalho*. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2006.
- FERREIRA-BRITO, Lucinda. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1995.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- \_\_\_\_\_. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev S. Vigotski e Pierre Janet. *Educação e Sociedade* – Campinas-SP: CEDES, vol.21, nº 71, 2ª edição, 2000, p.116-131.
- KLEIN, Madalena. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998, p.75-93.
- KLEIN, Madalena. *Novos textos e novos atores na formação profissional para surdos: rupturas ou permanências?* Revista Brasileira de Educação, v.11, nº 33, set./dez.2006. p.435-449.
- LACERDA, Cristina Broglia F. de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, Cristina B. F.de; GÓES, Maria Cecília R. (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000, p. 51-84.
- \_\_\_\_\_. *A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos*. Cadernos CEDES, ano XX, n.50. Campinas: CEDES, abril/2000, p.70-83.
- \_\_\_\_\_. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Claudia B. et. al. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003, p.120-128.
- \_\_\_\_\_. *O intérprete de língua brasileira de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.
- \_\_\_\_\_. e LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngüe de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Claudia Balieiro e LACERDA, Cristina Broglia F. de: *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.

PERLIN, Gladis Terezinha. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, Cristina B. F.de; GÓES, Maria Cecília R. (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000, p. 51-84.

\_\_\_\_\_. Identidade Surda. In: THOMA, Adriana da S. e LOPES, Maura Corsini (Orgs). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. 2ª edição. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. O bi do bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália. *Surdez e bilingüismo*. 1ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p.26-36.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. Prefácio. In: LODI, Ana Claudia et all. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003, p.5-12.

VYGOTSKI, Lev S. Manuscritos de 1929. *Educação e sociedade: Vygostki - o manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem*. Cadernos CEDES ano XXI, Campinas-SP, nº 71, 2000.