

O PAPEL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA SALA DE AULA INCLUSIVA

THE ROLE OF THE SIGN LANGUAGE INTERPRETER IN THE INCLUSIVE CLASSROOM

Fábio Gonçalves de Lima Magalhães¹

RESUMO:

A Educação Especial de Surdos e a Inclusão destes em Escolas da Rede Regular têm sido temas bastante discutidos. Compreende-se que a surdez é uma diferença cultural que possui sua própria língua gestual-visual e que o surdo aprende e entende o mundo de forma diferente ao ouvinte. Muitos trabalhos demonstram que o desenvolvimento escolar dos surdos só ocorre de forma efetiva se a língua de sinais for aceita. Assim o trabalho buscou evidenciar a importância do uso de LIBRAS em uma sala de aula através do profissional intérprete. Concluiu-se que esse profissional tem grande valor e importância, mas ele não é a solução dos problemas de inclusão do aluno surdo.

PALAVRAS CHAVE: Intérprete; Educação; Inclusão; LIBRAS.

ABSTRACT:

The Special Education of the Deaf and Inclusion in these Schools Network Regular issues have been thoroughly discussed. It is understood that deafness is a cultural difference that has its own sign language, visual and deaf people learn and understand the world differently to not deaf. Several studies have shown that the development of deaf education only occurs effectively if sign language is accepted. Thus the study sought to highlight the importance of using LIBRAS on a classroom through professional interpreter. It was concluded that this professional has great value and importance, but it is not the solution of the problems of placement of deaf students.

KEYWORDS: Interpreter; Education; Inclusion; LIBRAS.

1 – INTRODUÇÃO

Segundo o censo demográfico realizado pelo IBGE em 2002, cerca de 14,5% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência, sendo que 3,38% dos brasileiros possuem algum nível de deficiência auditiva.

De acordo com Quadros (1997), no Brasil as crianças surdas geralmente não têm acesso a uma educação especializada, e é comum encontrarmos surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série. Além disso, há defasagens nas demais áreas previstas para as séries considerando o currículo escolar (em relação ao conteúdo escolar).

¹ Mestre em Biologia Urbana e graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Nilton Lins. Cursa especialização em LIBRAS pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Professor substituto da Universidade Federal de Viçosa Campus de Rio Paranaíba. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2106027243098592>.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número VII Jan-jun 2013	Trabalho 04 Páginas 73-86
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

Para Moreira e Tadeu (2011) ainda se tem muito a compreender e aprender sobre as formas pelas quais o conhecimento transmutado em currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais. O currículo deve ser visto como produzindo identidade e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz; é preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões diretas com a inclusão ou exclusão na sociedade.

Após a promulgação da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Especial passa a ser objeto de muitas discussões, especialmente, no que se refere ao seu artigo 58, pelo qual “essa modalidade de educação escolar deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para os alunos, portadores de necessidades especiais”.

Deve-se ressaltar que promover a inclusão, não significa, apenas, permitir que o aluno especial adentre em uma escola regular, mas, principalmente, garantir que lhe sejam dadas condições de aprendizagem, desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, por ele ser sujeito de direitos e cidadão (CURY, 1999).

Ferreira (2008) relata que o princípio da integração escolar enfrentou algumas críticas, entre elas a que se refere ao fato de que a passagem do aluno de um nível mais segregado para um mais integrado dependia exclusivamente dele e raramente acontecia e acrescenta ainda que a integração produziu uma estrutura de serviços fragmentados.

A inclusão educacional constitui uma nova realidade nas escolas brasileiras, e exige novos posicionamentos, implicando a necessidade de aperfeiçoamento dos professores para que se atendam aos alunos com necessidades especiais, como os surdos, de tal maneira que propiciem condições de conseguir progressos significativos. Alunos surdos têm acesso garantido por lei, para frequentarem a escola regular. Entretanto, a inclusão ainda não atingiu as metas desejadas.

A Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2000, aponta para a necessidade de atenção às questões linguísticas dos sujeitos surdos e deixa sugerida a possibilidade de participação de intérpretes educacionais de maneira mais frequente. Em seu Art.12 § 2º destaca que “deve ser assegurada, no processo

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número VII Jan-jun 2013	Trabalho 04 Páginas 73-86
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braile e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso” (LACERDA, 2007).

No Brasil, com a implantação da política de inclusão, os alunos surdos têm sido inseridos em classes de ouvintes desde o Ensino Fundamental. Essas experiências permitem perceber a dificuldade de acesso à língua portuguesa enfrentada pelos alunos surdos, e as dificuldades sentidas pelos professores para a comunicação com essas crianças. Algumas poucas escolas, atentas a essa problemática, têm permitido ou proposto a inserção de um intérprete de língua de sinais em sala de aula, buscando uma possível solução para os problemas de incomunicabilidade e de desentendimento que enfrentam cotidianamente.

A intensificação da presença desse profissional na Educação tem sido impulsionada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual regulamentou a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), e o artigo 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência.

Considerando a variedade de leis referentes à educação de crianças surdas, pode-se observar a interpretação educacional tornando-se comum no ensino fundamental e médio. Isso é um avanço profissional e se constitui como uma possibilidade de tornar os programas e os serviços escolares mais acessíveis às crianças surdas. Como parte da equipe profissional, o intérprete precisa ser formado e qualificado profissionalmente (REGISTRY OF INTERPRETERS FOR THE DEAF, 2000).

O grande desafio proposto pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares em nosso país, segundo Beyer (2005), dependerá de um esforço coletivo que envolva os próprios alunos, os professores, as equipes diretivas e pedagógicas, os funcionários e os gestores do projeto político-pedagógico.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número VII Jan-jun 2013	Trabalho 04 Páginas 73-86
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

A função fundamental de um intérprete, independente de sua especialização ou de seu campo de trabalho, é facilitar a comunicação entre pessoas surdas, pessoas com deficiência auditiva e outras. Intérpretes educacionais facilitam a comunicação entre estudantes surdos e outros, inclusive entre professores, provedores de serviços e colegas do ambiente educacional.

Dessa forma, analisar a mediação do intérprete na construção da aprendizagem se faz necessária, uma vez que no Brasil esse profissional não precisa ser graduado, tendo apenas como exigência obter um diploma de pelo menos 120 horas em curso (ou como disciplina em seu histórico escolar) de LIBRAS.

2 – EDUCAÇÃO DE SURDOS

A palavra surdez tem sido empregada para designar qualquer tipo de perda de audição, parcial ou total, que pode ser temporária ou definitiva. Vários eventos científicos ocorridos no Brasil apontaram o descontentamento e o repúdio da comunidade surda em relação à expressão deficiente auditivo pela conotação de incapaz velada no termo.

E essa “incapacidade” entendida por tantos gera a exclusão, que foi uma característica das escolas brasileiras e de outros países. Com base na incapacidade intelectual, sensorial, emocional e física, o imaginário social leva a crer que os alunos com alguma dificuldade equivalem à incapacidade como um todo.

Para Lopes (2005), a representação do Surdo como um doente dificulta a organização política desses para reivindicar seus direitos como sujeitos na escola, na mídia e nos lugares públicos.

Discutir sobre as diferenças que são excluídas é um desafio. Desafio sim, pois se utilizam palavras silenciosas para expressar o que nas palavras se esconde e se explicita de forma fragmentada a respeito do homem. Conforme Skliar (1998) existe uma diferença crucial entre entender a surdez como uma deficiência e entendê-la como uma diferença. Ser surdo representa uma diferença linguística.

Reconhecer a diferença é reconhecer possibilidades e limites. É reconhecer algo que pode parecer muito óbvio, mas não o é. Os surdos são surdos,

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número VII Jan-jun 2013	Trabalho 04 Páginas 73-86
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

e a surdez é uma experiência visual. Os surdos se orientam a partir da visão, ainda que com seus restos auditivos, maiores ou menores, ocasionalmente façam algum uso das pistas acústicas. Isso significa que a organização perceptual fundamental daquele que tem uma perda auditiva se dá a partir da visão, e não da audição.

Movimentos e expressões corporais e faciais que são percebidos pela visão compõem juntamente com outros parâmetros a língua de sinais, sendo uma modalidade gestual-visual.

Os surdos criaram a língua de sinais, e através dela podem comunicar-se tão bem quanto os ouvintes, pois ela permite a melhor integração entre pessoas surdas e/ou ouvintes.

Muitas pessoas acreditam que a língua de sinais é somente um conjunto de gestos que interpretam as línguas orais. No entanto, pesquisas mostram que essas línguas são comparáveis em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais. Estas línguas expressam um pensamento complexo e abstrato, pois os usuários da língua de sinais podem utilizá-la para discutir os mais diversos assuntos, como o que ocorre em um ambiente de aprendizagem.

A educação de surdos no Brasil percorre as vertentes pedagógicas mundiais. Passa pelo oralismo, pela comunicação total e nos dias atuais aproxima-se da proposta bilíngue.

Atualmente, o bilinguismo está ocupando um grande espaço no cenário mundial. Nos EUA, Canadá, Suécia, Venezuela, Israel, entre outros países, existem diversas universidades pesquisando a surdez e a língua de sinais sob a ótica da filosofia bilíngue (GOLDFELD, 1997).

Segundo Perlin (2002), não se deve descartar a hipótese da educação bilíngue ser uma proposta de grupos decorrente de movimentos articulados às resistências político-culturais surdas, no entanto, um dos perigos do bilinguismo é ficar apenas no aspecto sociolinguístico. É preciso partir da ideia de que a educação de surdos é mais ampla do que uma abordagem linguística. A comunidade surda não é, e não será nunca, prisioneira de uma dualidade; outras línguas correntes no Brasil, como o espanhol e o inglês, também são necessárias.

O bilinguismo atua como metodologia ideal para a educação do surdo, onde estão incluídas duas línguas neste contexto: a língua de sinais local e a língua

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número VII Jan-jun 2013	Trabalho 04 Páginas 73-86
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

escrita paralelamente à língua oral majoritária, facilitando desta forma a autoestima individual e grupal. Para que isso ocorra faz-se necessária a presença de professores bilíngues, que dominem a LIBRAS além da língua portuguesa, ou mesmo a disponibilização de um intérprete para auxílio desse professor.

A educação bilíngue é a melhor para os surdos, pois quando se tem acesso ao que é ensinado oralmente por meio da língua de sinais, estabelece-se consequências positivas no desenvolvimento da criança. O bilinguismo é uma situação linguística em que duas línguas coexistem na mesma comunidade (FERNANDES, 2008).

O bilinguismo é a única via através da qual a criança surda poderá ser atendida nas suas necessidades. Quer dizer, comunicar-se com os pais desde a idade precoce, desenvolver as suas capacidades cognitivas, adquirir conhecimentos sobre a realidade externa, comunicar-se plenamente com o mundo circundante e converter-se num membro do mundo surdo e do mundo ouvinte.

3 – POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de seu processo de aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente.

Pensar em uma política pelas diferenças exige um olhar mais atento às especificidades e suas implicações. Mudanças profundas requerem a participação política das pessoas surdas para nos apontar o que significam as diferenças e como elas precisam ser consideradas no currículo. A experiência visual, muitas vezes, relegada a um segundo ou terceiro plano, deve passar a ser o centro das atenções, pois ela é a base do pensamento e da linguagem dos surdos.

Como apontado por Ramsey (1997), nem surdos, nem ouvintes podem se desenvolver isolados de outros, nem podem eles desenvolver-se de forma neutra. Assim, a política é a que está aí definindo a forma como as crianças incluídas vão ser formadas. Ou seja, nas escolas inclusivas, as crianças surdas são definidas simplesmente como aquelas que estão exercendo seus direitos civis de acesso à

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número VII Jan-jun 2013	Trabalho 04 Páginas 73-86
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

educação. Em contraste, na sala de aula, elas são aquelas crianças que necessitam de atendimento específico por serem surdas concretizando, portanto, a exclusão.

Estudar em escolas para ouvintes faz parte das expectativas de muitos surdos e de seus pais. O ensino regular constitui, em algum momento, uma espécie de oásis num deserto árido de chances para os surdos; ou a opção mais integradora que um estudante surdo pode ter (BOTELHO, 2002). Muitas vezes é constatada a precariedade do resultado, por não serem os surdos falantes da língua que circula na sala de aula. Alguns familiares e às vezes os próprios surdos insistem na permanência na escola, que se mantém às custas de proteção, acobertamento das dificuldades e outras facilidades.

Uma das razões que explicam porque muitos pais procuram as escolas regulares para seus filhos surdos é que a opção da educação especial oferece um modelo não pedagógico, que subestima os surdos e suas capacidades cognitivas (BOTELHO, 2002).

Silva e Pereira (2003) destacam em seu trabalho que muitas mães queixam-se de que a inclusão não está acontecendo como desejariam, ou seja, seus filhos enfrentam muitas dificuldades para aprender, principalmente devido à comunicação professor/aluno, e atribuem este fato constantemente à falta de preparo dos professores. O fato de o professor não estar preparado para receber o aluno surdo é realidade, e acontece com a maioria dos professores de escola regular. Assim, quando recebe esse aluno, muitas vezes tem ideias preconcebidas ou concepções equivocadas a respeito do mesmo, o que resulta na atribuição de algumas imagens a ele, na maioria dos casos, depreciativas.

Determinar, por força de lei, que crianças com “necessidades especiais” sejam absorvidas pelo sistema regular de ensino, que não consegue dar conta, atualmente, sequer das crianças ditas “normais”, é pretender uma solução fácil e ilusória para o problema da educação especial. Os professores do ensino regular não têm sido preparados para a tarefa de lidar com crianças com necessidades educativas especiais e, sem este preparo, por melhor que seja o método utilizado, as chances de sucesso são muito limitadas (SCHWARTZMAN, 1997).

O olhar dos surdos sobre o fracasso, segundo pesquisas realizadas por Skliar (2001), se refere, sobretudo a uma questão ligada à falta de acesso à língua

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número VII Jan-jun 2013	Trabalho 04 Páginas 73-86
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

de sinais e a um processo demorado de identificações com outros surdos. Os professores ouvintes, por sua vez, falam mais acerca da própria formação e da perda significativa de seu papel como educadores. Em outras palavras, as interpretações e representações do fracasso constituem sistemas divergentes.

Para o surdo poder estar efetivamente incluído na classe com os ouvintes, ele necessita dominar a língua oral, o que só pode ocorrer após seu desenvolvimento em língua de sinais. Caso contrário, ele não conseguirá participar das discussões, fazer perguntas, entender o que o professor diz, etc. Sua integração física estará assegurada, mas não seu sucesso escolar.

A existência da língua de sinais e da cultura surda indica sua especificidade e singularidade. Os programas de integração da Itália, da França e da Espanha, mesmo tendo fracassado, aceitaram a ideia de que para a criança surda poder ser integrada é preciso que o professor domine a língua de sinais e que existam surdos adultos colaborando na educação da criança. Qualquer política de integração que desconsidere estes aspectos poderá se tornar, na verdade, uma política de inserção, de assimilação, de agrupamento: será garantido ao surdo a ocupação do mesmo espaço físico, mas não necessariamente a conquista dos mesmos níveis de ensino do ouvinte (THOMA, 1998).

Estas questões são muito complexas; necessitam de uma ampla reflexão e de mudanças significativas em nosso sistema educacional para que de fato as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos possam ser minimizadas.

4 – O INTÉRPRETE NA MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

Como a política educacional de inclusão tem se expandido cada vez mais em nosso país, o que se percebe é uma inserção no espaço escolar sem qualquer cuidado especial, onde o fracasso de experiências de aprender é mais numeroso que aquele das vivências de sucesso. Nesse contexto é que a experiência com intérpretes de língua de sinais em sala de aula começa a surgir. Prática ainda recente em nosso país, pouco conhecida e divulgada merece atenção e reflexão,

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número VII Jan-jun 2013	Trabalho 04 Páginas 73-86
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

buscando desvendar suas possibilidades e limitações frente às necessidades educacionais dos sujeitos surdos.

Comum em diversos países, especialmente na América do Sul, essa prática geralmente é implementada em programas de Ensino Médio e universitário, quando o aluno surdo já percorreu a etapa fundamental de ensino em escolas especiais para surdos, e pretende seguir ampliando seus conhecimentos, já tendo um bom domínio da língua de sinais (LACERDA, 2002). No Brasil, com a implantação da política de inclusão, os alunos surdos têm sido inseridos em classes de ouvintes desde o Ensino Fundamental. Essas experiências permitem perceber a dificuldade de acesso à língua portuguesa enfrentada pelos alunos surdos, e as dificuldades sentidas pelos professores para a comunicação com essas crianças.

A utilização da língua de sinais deve ocorrer no processo educativo, quando houver a presença de aluno surdo, visto que este possui dificuldades para compreensão de informações através da língua oral. Dessa forma, os professores precisam dominar a Língua Brasileira de Sinais como também ter o apoio de um profissional capacitado nesse assunto, no caso, um intérprete de Libras/Língua Portuguesa.

Lacerda (2002) discute bem a posição e o papel do intérprete na sala de aula, bem como sua interação com os demais profissionais. A escola onde é feito esse tipo de trabalho, em um primeiro momento, recebe a presença do intérprete como um “remédio” para todos os problemas da inclusão do aluno surdo. Somente com o passar do tempo, a partir de reflexões mais apuradas e cuidadosas, as escolas vão percebendo certos problemas presentes e lacunas que permanecem apesar da possibilidade de comunicação e compreensão mútua, tais como questões de ajuste curricular e escolhas metodológicas, entre outras.

O ato de interpretar é uma tarefa muito mais complexa do que se presume e exige dos envolvidos não somente a prática de interpretação, mas profundo conhecimento teórico sobre a área desenvolvida em sala de aula. No desempenho da função de intérprete algumas questões merecem reflexão quanto ao processo educacional do aluno surdo. Para uma melhor compreensão destaca-se alguns aspectos favoráveis, como alguns desfavoráveis, conforme tabela abaixo.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número VII Jan-jun 2013	Trabalho 04 Páginas 73-86
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

Aspectos Favoráveis	Aspectos Desfavoráveis
O aluno surdo aprende de modo mais fácil o conteúdo de cada disciplina;	O intérprete pode não conseguir passar o conteúdo da mesma maneira que o professor;
O aluno surdo sente-se mais seguro e tem mais chances de compreender e ser compreendido;	O aluno não presta atenção ao que o professor regente diz, porque está atento ao intérprete;
O processo de ensino-aprendizagem fica menos exaustivo e mais produtivo para o professor e alunos;	Há necessidade de pelo menos dois intérpretes por turma porque a atividade é exaustiva;
O professor fica com mais tempo para atender aos demais alunos;	Os demais alunos ouvintes podem ficar desatentos, porque se distraem olhando para o intérprete;
A Libras passa a ser mais divulgada e utilizada de maneira mais adequada;	O professor regente pode sentir-se constrangido em estar sendo interpretado;
O aluno surdo tem melhores condições de desenvolver-se, favorecendo inclusive seu aprendizado da Língua Portuguesa (falada e/ou escrita).	O professor não interage diretamente com o aluno.

O intérprete atualmente assume a função de auxiliar no desenvolvimento educacional. Parece tratar-se de uma inversão de papéis, onde o intérprete assume o papel da escola, auxiliando os surdos. No entanto, ficam alguns questionamentos referentes ao papel do intérprete: É essa a inclusão que se deseja para os sujeitos surdos? Onde alguns sujeitos (intérpretes) são responsáveis pelo desenvolvimento de um grupo com uma língua diferente da maioria? Diante disto, observa-se que não ocorrem mudanças significativas de estrutura curricular, mais sim, se dissimula a realidade, não suprimindo as reais necessidades dos educandos.

A inserção desses profissionais precisa ser feita com cuidado e reflexão, uma vez que a prática inclusiva observada até o momento aponta para a evidência de desconhecimento da realidade das comunidades surdas, de falta de preparo e de oportunidades para discussões sobre essas possibilidades. Além disso, essa atuação exige uma demanda de trabalho intensa, dedicação de várias horas diárias, necessidade de disponibilidade quase que integral para a atividade, já que, muitas vezes, o intérprete precisa se preparar e estudar temas, para poder passá-los ao aluno surdo nas aulas. Deve-se levar em conta ainda, a importância do ato de interpretar, o qual corresponde ao processo cognitivo pelo qual se trocam mensagens de uma língua a outra, sejam elas orais ou sinalizadas. Nesse sentido, a interpretação difere da tradução, já que esta é “um termo técnico que se refere, exclusivamente, ao processo de trocar mensagens escritas de uma língua para outra. Durante o breve instante da interpretação, a desverbalização não é um

processo mecânico, nem um tipo de alquimia linguística, que requer somente boa vontade e onde as palavras de uma língua simplesmente se transformam em palavras de outra. A interpretação é por essência um processo de tomada de decisões sintáticas, semânticas e pragmáticas, onde frente a uma situação-problema, a solução passa necessariamente pela língua” (FAMULARO, 1999).

Observa-se também que só o reconhecimento da língua não resolveu o problema da educação de surdos, mesmo com algumas iniciativas ainda temos professores ouvintes que continuam com o discurso de que não sabem como ensinar o educando, não conhecem sua língua e sua cultura.

O intérprete sempre faz uma ponte entre duas pessoas, mediando o conhecimento de uma cultura a outra, e vice-versa, numa relação dialógica entre alunos surdos e professores ouvintes e também na direção inversa. Sendo assim, a todo intérprete é necessário um vasto conhecimento para transitar entre as duas línguas, esforçando-se para incorporar conceitos linguísticos e culturais das comunidades envolvidas, para que todo o significado que se transporte da mente de um falante para o outro venha repleto de nuances, de minúcias da língua de quem a transporta para a outra língua.

Outro problema está no fato de o que se diz verbalmente não se diz no mesmo tempo em língua de sinais. Pode demorar mais ou menos em diferentes circunstâncias e conteúdos, o que compromete a interpretação, uma vez que ela é realizada simultaneamente à exposição oral do interlocutor ouvinte. Pode ocorrer redução do conteúdo, mesmo que o intérprete seja da mais alta competência. O problema não reside, nessa hora, nas habilidades de interpretação do profissional, mas das intensas diferenças linguísticas entre uma língua de modalidade auditivo-verbal e uma outra língua de modalidade visual-motora.

Mesmo com esse problema da diferença linguística o intérprete tem importante papel no processo de ensino/aprendizagem dos surdos nas escolas de ensino fundamental e médio, o de difundir e tornar conhecida a língua. Na maioria das vezes é ele o único que conhece esta língua no ambiente escolar.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número VII Jan-jun 2013	Trabalho 04 Páginas 73-86
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

5 – CONCLUSÃO

O interprete é o canal comunicativo entre os surdos e as pessoas que lhe cercam. Seu papel em sala de aula é servir como tradutor entre pessoas que compartilham línguas e culturas diferentes como em qualquer contexto tradutório que vivenciou ou vivenciará.

Em uma sala de aula onde há alunos surdos e ouvintes, um intérprete de língua de sinais, obviamente oportuniza situações antes impensáveis em sua ausência. Reconhece-se seu valor, sua importância, mas esse profissional não soluciona o problema da inclusão escolar do surdo.

O ingresso do aluno no processo de escolarização deve ocorrer juntamente com a família, uma vez que o progresso da criança se contempla na parceria entre escola e família. Para a criança surda, além dessa atenção, a escola deverá orientar a família sobre as melhores possibilidades de atendimento ofertadas apresentando as diferentes metodologias de trabalho para que os pais possam ter ciência do processo e com esse conhecimento fazer as melhores escolhas.

Conclui-se então que a família deve aprender a língua de sinais para interagir com o filho, a escola deverá orientar as famílias a acompanharem o processo educacional de seus filhos surdos como o de qualquer outro, pois na dinâmica familiar o filho surdo deverá ser parte da família, e não o centro dela.

6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEYER, Hugo Otto. *Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas*. 2006, p. 279. In: <<http://de.wikipedia.org/wiki/Inklusive>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL, Presidência da República. *Decreto n. 5626/05*, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso: 19 ago. 2013.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número VII Jan-jun 2013	Trabalho 04 Páginas 73-86
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 2/2001*. Diário Oficial da União, Brasília, 2001a, Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. *Lei nº 10.098*, de 19 de dezembro de 2000 - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à diferença: um reconhecimento legal. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 15, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742002000200010&script=sci_arttext> Acesso em: 13 de set de 2013.

FAMULARO, Rosana. Intervención del intérprete de lengua de señas/ lengua oral em el contrato pedagógico de la integración. In: SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FERNANDES, Sueli. *Apostila do curso de pós-graduação Educação Bilíngue para surdos*. Paraná: Ipê, 2008.

FERREIRA, B. C. *Fundamentos da educação especial e inclusiva*. Montes Claros, MG: Instituto Superior de Educação Ibituruna, 2008.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O que dizem /sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v.13, n.2, 2007. p. 257-280. Disponível em:

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número VII Jan-jun 2013	Trabalho 04 Páginas 73-86
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382007000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 maio 2013.

LOPES, Maura Corcini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: *Surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. Sociedade e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.

PERLIN, Gladis T.T. *História dos Surdos: Caderno pedagógico*. Curso de Pedagogia a distância para surdos. UDESC, 2002.

QUADROS, Ronice Muller de. A aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: Seminário desafios e possibilidades na educação bilíngüe para surdos. Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: Littera Maciel, 1997. p. 80-85.

RAMSEY, Claire L. *Deaf children in public schools: placement, context and Consequences*. Gallaudet University Press, 1997.

RID – REGISTRY OF INTERPRETERS FOR THE DEAF. *Interpreting in Educational Settings* – K12, 2000, p. 1-3. Disponível em: <www.rid.org/UserFiles/File/pdfs/124.pdf> Acesso em: Abril de 2013.

SCHWARTZMAN, J. S. Integração: do que e de quem estamos falando? In: MANTOAN, M.T.E. e cols. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Senac, p. 62-66, 1997.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva e; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. A Imagem que professoras de escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno surdo. *Rev. Estudos de Psicologia*, PUC - Campinas, v.20, n.2, p. 5-13, maio/agosto, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v20n2/v20n2a01.pdf>> Acesso em: 19 de ago. 2013.

SKLIAR, Carlos. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1998/2001.

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

THOMA, Adriana Silva da. Os Surdos na Escola Regular: Inclusão ou Exclusão? *Reflexão e Ação* - Santa Cruz do Sul, v.6, n.2, p. 41-54, jul./dez., 1998.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número VII Jan-jun 2013	Trabalho 04 Páginas 73-86
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	