



Concepções de professoras sobre o papel do intérprete na escolarização de estudantes surdos

Conceptions of teachers about the role of the interpreter in the schooling of deaf students

Elisângela de Carvalho Franco¹ María Alejandra Domínguez²

DOI: [10.5281/zenodo.17794776](https://doi.org/10.5281/zenodo.17794776)

Submetido: 11/07/2025 Aprovado: 04/11/2025 Publicação: 01/12/2025

RESUMO

O presente estudo, recorte de uma pesquisa mais ampla, objetiva investigar as concepções de professoras do ensino fundamental sobre o papel do intérprete de LIBRAS na escolarização de estudantes surdos. A metodologia é de abordagem qualitativa e de natureza interpretativa e exploratória. A estratégia utilizada é um estudo de caso, realizado em uma escola estadual de ensino do estado de Rondônia. As participantes foram seis professoras do ensino fundamental, que atuavam de forma direta ou indireta com estudantes surdos. O instrumento de coleta foi a entrevista semiestruturada e, para análise, a técnica de análise de conteúdo na modalidade temática. Os resultados apontaram para dois modos de interpretação: o primeiro entende que o intérprete de LIBRAS deve fazer a mediação pedagógica nas interações entre docente-estudante na sala de aula e o segundo interpreta que o intérprete deve participar das atividades pedagógicas-administrativas na escola. Portanto, constatou-se que as concepções se distanciam das normativas vigentes, uma vez que, se observa a falta de compreensão do papel do intérprete de LIBRAS e da responsabilidade que os (as) professores (as) possuem na escolarização dos estudantes surdos na escola.

Palavras-chave: Intérprete. Pessoa surda. Escola. Concepção.

ABSTRACT

The present study, cut from a broader research, aims to investigate the conceptions of elementary school teachers about the role of the interpreter of LIBRAS in the schooling of deaf students. The methodology is qualitative and interpretative and exploratory. The strategy used is a case study, conducted in a state school of education in the state of Rondônia. The participants were six elementary school teachers, who worked directly or indirectly with deaf students. The collection instrument was the semi-structured interview and, for analysis, the content analysis technique in the thematic modality. The results pointed to two modes of interpretation: the first one understands that the interpreter of LIBRAS should do the pedagogical mediation in the interactions between teacher-student in the classroom and the second administrative at school. Therefore, it was found that the conceptions distance themselves from the current norms, since there is a lack of understanding of the role of the interpreter of LIBRAS and the responsibility that teachers (as) have in the schooling of deaf students at school.

Keywords: Interpreter. Deaf person. School. Conceptions.

¹ Doutora em Ciências da Educação (UNLP/AR). Mestra em Teologia na área de Educação e Religião (EST/RS). Orientadora Educacional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). ✉ elisangela.franco@ifro.edu.br

² Doutora em Ciências da Educação (UNLP/AR). Professora adjunta de Matemática e Física na Universidad Nacional Del Centro de La Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Investigadora Adjunta no CONICET. Docente e investigadora de UNCPBA, Cs. Exatas, Depto. de Formação Docente, ECienTec. ✉ malejandradominguez@gmail.com

1. Introdução

As temáticas que envolvem à educação de pessoas surdas e a língua de sinais passaram a ganhar maior visibilidade a partir da luta das pessoas surdas, da comunidade surda e de alguns grupos de pessoas ouvintes, tendo como marco principal de seus direitos, a assinatura da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrido na Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2006.

A partir dos direitos humanos e desde a perspectiva da educação inclusiva, mudanças acontecem nos sistemas de ensino e, consequentemente, na educação de pessoas surdas, pois atualmente os sistemas educacionais têm buscado consolidar práticas pedagógicas que possibilitem a construção de escolas inclusivas que atendam a todos, reconhecendo e valorizando a diversidade independentemente das especificidades dos estudantes (PINTO et al., 2023). A surdez passa a ser entendida nos moldes do Modelo Social de deficiência e, não mais como, “uma patologia, uma enfermidade que deve ser tratada e curada” (PALACIOS, 2008, p. 71), como previa o Modelo Médico de deficiência.

A saber, o Modelo Médico pretendia minimizar os preconceitos relacionados com as adaptações sociais. Assim, os implantes de aparelhos auditivos buscavam normalizar as pessoas surdas, a fim de torná-las ouvintes e pertencentes à comunidade majoritária, a de ouvintes (SKLIAR, 1998). Mas, a partir de 1970, surge o Modelo Sócio Antropológico e Culturalista da surdez, que buscava compreender os aspectos culturais, identitários e linguísticos utilizados pela comunidade surda (BISOL; SPERB, 2010). Esse modelo reconhece a surdez, bem como as características e a identidade da pessoa surda.

A surdez, segundo Dall’Asen et al., (2020, p. 21), faz com que “a pessoa surda pertença a uma comunidade minoritária que contempla todos os elementos oriundos de um grupo, isto é, como cidadãos, estes possuem direitos e deveres, valores culturais e identitários”. Isto porque há alguns conceitos oriundos dessa comunidade que estão presentes na identidade das pessoas surdas. A começar pelo conceito de pessoa surda que, o Decreto n. 5.626/2005, define como:

Pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Parágrafo único. Se considera deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, medida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz.

Ou seja, a pessoa surda é aquela que tem perda auditiva, tendo a língua de sinais como principal meio para a comunicação de sua cultura. A lei esclarece no parágrafo único que, pessoa com deficiência auditiva é aquela que tem perda total ou parcial da audição de 41 (dB) ou mais, medida por um audiograma e estando dentro de uma das quatro frequências de Hertz.

O conceito definido no Decreto n. 5.626/2005 está em consonância com a concepção sócio antropológica de surdez, que considera que “são as relações sociais e culturais que constituem os sujeitos e que a surdez necessita ser reconhecida por suas características culturais manifestadas especialmente por meio de sua língua natural” (FRANCO, 2023, p. 103), que é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). É com base nesse conceito de pessoa surda que o presente estudo se fundamenta.

Outros conceitos que são usuais às pessoas surdas e que possuem significados distintos em seus contextos são os termos identidade, cultura e comunidade surda. A identidade surda, segundo Strobel (2015, p. 29), “é como a produção cultural dos sujeitos surdos que necessitam lutar para se livrar dos preconceitos sobre os surdos e sua língua”. Ou seja, é a forma como as pessoas surdas se organizam e convivem com seus pares e se comunicam exclusivamente por meio da língua de sinais.

Enquanto que, cultura surda é:

A forma como o sujeito surdo entende o mundo e o modifica para fazê-lo acessível e habitável, sujeitando-o com suas percepções visuais que contribuem à definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Abarca a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2015, p. 29).

Ou seja, é a forma como as pessoas surdas entendem o mundo e o modificam em função de suas percepções visuais. Já a comunidade surda é entendida como:

O conjunto de sujeitos surdos que não habitam o mesmo lugar, mas que estão vinculados por uma origem, tais como, a cultura surda, utiliza a língua de sinais, têm costumes e interesses similares, histórias e tradições comuns e quaisquer outros vínculos compartilhados. (STROBEL, 2015, p. 29).

Nestes termos, a comunidade surda pode estar composta de pessoas surdas e pessoas ouvintes como, os familiares, os professores, os intérpretes que participam e compartilham interesses comuns em uma cidade e/ou em lugares como associações de surdos, federações de surdos, escolas, entre outros.

Por isso que a língua de sinais é tão essencial para a transmissão da cultura surda na escolarização de estudantes surdos. Pois a língua é ponto primordial para garantir “à condição de equidade, acesso e permanência na escola comum, para ampliação dos direitos das pessoas surdas e, principalmente, no reconhecimento como ser humano.” (FRANCO, 2023).

O presente artigo, recorte de uma pesquisa maior, tem o objetivo de investigar as concepções de professoras do ensino fundamental sobre o papel do intérprete de LIBRAS na escolarização de estudantes surdos na escola. Diante disso, a questão que norteia o estudo parte

da seguinte premissa: *Como as professoras do ensino fundamental entendem o papel do intérprete de LIBRAS na escolarização de estudantes surdos na escola?*

A metodologia tem abordagem qualitativa, fundamentada em um estudo de caso, realizado em uma escola da rede de ensino estadual da cidade de Ariquemes, localizada no estado de Rondônia. O aporte teórico conta com referências que problematizam a concepção da educação inclusiva, da deficiência e da educação de pessoas surdas no contexto da perspectiva inclusiva.

Desta forma, o estudo está estruturado em quatro partes: apresentação do referencial teórico, metodologia, análise e discussão dos resultados e, encerramos com as devidas considerações finais.

2. As Tendências Filosóficas na Escolarização da Pessoa Surda

No Brasil, a educação das pessoas surdas teve início, formalmente, a partir de um convite realizado por D. Pedro II ao professor surdo Eduardo Huet, em 1857. O objetivo deste convite representou a fundação da primeira escola brasileira para pessoas surdas fundada no Rio de Janeiro e nomeada como “Instituto Imperial dos Surdos-mudos”, atualmente chamada de Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) (FRANCO, 2023). O Instituto tem como objetivo “a promoção e o desenvolvimento de conhecimentos sobre as temáticas envolvendo a surdez, além de garantir que as pessoas surdas tenham o direito de se desenvolver e poderem se socializar.” (DALL’ASEN et. al, 2020, p. 24).

Contudo, foi a partir de 1857, que a população brasileira passou a ter conhecimento e os primeiros contatos com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Pois, nessa época, a língua de sinais se desenvolvia a partir da comunicação simultânea entre os próprios surdos, uma vez que a língua era usada apenas em espaços especializados. Segundo Sacks (2010, p. 21):

Esse período foi importante para a história das pessoas surdas, pois houve o estabelecimento de escolas para surdos, geralmente as classes eram ditas por professores surdos. Assim, as pessoas surdas saem da escuridão e asseguram sua emancipação e aquisição de sua cidadania.

Porém, as conquistas das pessoas surdas com a língua de sinais foram retrocedendo, a partir do II Congresso Internacional de Professores de Surdos, ocorrido em 1880, em Milão, na Itália. Isso porque, um dos temas centrais do evento girava em torno da questão: *Oralismo ou língua de sinais como metodologia para a escolarização dos alunos surdos?* O resultado da votação culminou com a filosofia oralista vencedora, enquanto que, a língua de sinais deveria ser censurada nas escolas (SACKS, 2010, p. 23).

A filosofia oralista, segundo Goldfeld (2002, p. 34):

Percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação permitiria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a se integrar na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte.

A filosofia acreditava que os estudantes surdos poderiam se desenvolver como os ouvintes aprendendo e/ou estimulando somente a língua oral, por meio de práticas de reabilitação da fala e treinamento auditivo, com o intuito de tentar curar as pessoas surdas. Em consequência, as pessoas surdas tiveram que abandonar sua cultura transmitida por meio da língua de sinais e passaram a ser submetidas às práticas pedagógicas baseadas no oralismo. O que causou um atraso na escolarização dos estudantes surdos.

De acordo com Strobel e Perlín (2006, p. 11):

Nenhum outro acontecimento na história dos surdos teve um impacto maior na educação de povos surdos como este que provocou uma turbulência séria na educação que arrasou por mais de cem anos em que os sujeitos surdos ficaram submetidos às práticas ouvintes, tendo que abandonar sua cultura, sua identidade surda e se submeteram a uma pessoa “etnocêntrica ouvinte”, tendo que imitá-los.

Devido aos altos índices de insatisfação oriundos da filosofia oralista, no final da década de 1970, surgiu a filosofia da comunicação total, que é “um método que sistematizou o uso conjunto da língua de sinais concomitantemente com a língua falada.” (STROBEL; PERLIN, 2006, p. 56). Esta filosofia considerava a pessoa surda de forma natural, aceitando suas características e prescrevendo o uso de todos os recursos possíveis para a comunicação, buscando potencializar as interações sociais, considerando as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos estudantes, mas levava a produção do português sinalizado³ (ALVES et al., 2010, p. 07).

No entanto, as duas abordagens – oralismo e comunicação total – desencadearam um processo que não favoreceu o pleno desenvolvimento das pessoas surdas, devido que centralizavam o domínio das modalidades orais, negando a língua natural da pessoa e causando perdas consideráveis nos aspectos cognitivos, sócio afetivos, linguísticos, políticos, culturais e de aprendizagem (ALVES et al., 2010, p. 07).

Foi, então, que a partir da década de 1980, surge uma nova alternativa de escolarização para as pessoas surdas que impera até hoje: a filosofia bilíngue.

³ No português sinalizado, os sinais se baseavam no vocábulo da língua de sinais com a da língua falada ou no alfabeto manual (STROBEL; PERLIN, 2006). Ou seja, consistia em produzir exatamente cada palavra da língua portuguesa para a língua de sinais (FRANCO, 2023).

Nesta filosofia é destacado a importância do reconhecimento dos aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda. Uma vez que a metodologia bilíngue não resulta na transposição dos códigos linguísticos de uma língua para outra, considerando que ambas as gramáticas possuem singularidades que devem ser respeitadas a fim de não reproduzir o português sinalizado (SKLIAR, 1998). Ou seja,

Na filosofia bilíngue, a língua de sinais é considerada a primeira língua da pessoa surda e é através dela que os alunos surdos aprendem a ler e escrever na língua do seu país, e só depois de dominar a língua de sinais, é que terá acesso à língua oral na modalidade escrita e oral, como forma de respeito à cultura e identidade da pessoa surda. (SKLIAR, 1998).

No Brasil, a educação bilíngue é considerada uma modalidade de ensino, conforme a Lei n. 9.394/96 (LDB), art. 11, que descreve que a modalidade deve ser utilizada por escolas regulares, tornando acessível às pessoas surdas duas línguas no espaço escolar: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na modalidade escrita.

A Língua Brasileira de Sinais é composta por todos os elementos pertencentes à língua oral, ou seja, “possui gramática, semântica, pragmática e sintaxe, caracterizando-se formalmente como língua” (Dall’Asen et al., 2020, p. 25), que se define como:

Um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil, na qual há uma forma de comunicação e expressão de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria. (BRASIL, 2005).

Ou seja, é uma língua visual-motora que expressa sentimentos, ideias, ações e quaisquer conceitos ou significados para estabelecer interações entre as pessoas surdas. É reconhecida como a segunda língua oficial no Brasil, através da Lei n. 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto n. 5.626/2005, que estabelece a obrigatoriedade da língua de sinais no território nacional. Na escola comum, a LIBRAS é interpretada pelo Tradutor e/ou Intérprete da LIBRAS-Língua portuguesa (TILS), também conhecido como intérprete educacional, em que as funções estão reguladas na Lei n. 12.319, de 01 de setembro de 2010.

No ano de 2021, a modalidade de educação bilíngue passa por transformações providas pela criação da Lei n. 14.191, de 03 de agosto de 2021, que introduz na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei n. 9.394/96) no Capítulo V-A, a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, que se define como:

A modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizante, surdos com altas habilidades ou superdotação ou outras deficiências associadas optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021).

Nestes termos, a Lei configura a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino independente, tendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e o português escrito como segunda língua. O que possibilita que a comunidade surda seja atendida através da educação bilíngue, como forma de respeito ao seu direito de eleição por uma educação em sua língua própria. A modalidade deve ser aplicada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas regulares ou em polos de educação bilíngue de surdos para as pessoas surdas e outras pessoas que tenham a surdez associada.

A Lei n. 14.191/2021 altera as disposições do artigo 3º da LDB, incluindo que deve ser respeitada a diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo cegas e com deficiência auditiva. Também garante que os estudantes surdos tenham a opção de serem escolarizados em escolas comuns ou em escolas bilíngues onde a LIBRAS, seja a língua de interação e ensino, “podendo usufruir de igualdade de condições para desenvolver suas habilidades na escola, reconhecendo e garantindo as práticas socioculturais, o respeito à identidade e à primeira língua das pessoas surdas” (FRANCO, 2023, p. 109).

O que se entende que, a escolarização de estudantes surdos deve ser pensada em aspectos educacionais e não mais em termos de línguas, isso significa que:

O professor da classe comum representa o falante usuário da língua portuguesa, os alunos surdos representam o falante usuário da língua de sinais e o intérprete educacional representa o falante bilíngue, sendo este o profissional que fará a mediação da língua de sinais e da língua portuguesa envolvidas no ato interpretativo. (FERNANDES, 2011, p. 104).

Em suma, a plena integração dos estudantes surdos na escola comum passa necessariamente pela garantia de convivência em um espaço, onde possa “se expressar de forma satisfatória, mantendo as situações agradáveis de comunicação, interação e aprendizagem, em que não haja repressão a sua condição de ser uma pessoa surda.” (FRANCO, 2023). Para isso, a Lei n. 5.626/2005 garante uma rede de apoio educacional nas escolas, com diferentes profissionais, tais como: professor bilíngue⁴, professor e/ou instrutor de LIBRAS,⁵ que eram certificados pelo

⁴ O professor bilíngue é o professor com fluidez em LIBRAS que desenvolverá o ensino do português escrito sobre a base de metodologias de ensino de segunda língua. (BRASIL, 2005).

⁵ O professor e/ou instrutor de LIBRAS é o profissional, preferencialmente, surdo, por constituir um modelo linguístico e de identidade surda, fomentando o uso da LIBRAS em todos os espaços da escola, devendo ter a certificação mínima em nível médio e certificado de competência no uso e ensino da LIBRAS. (BRASIL, 2005).

antigo Prolibras⁶, e intérprete de LIBRAS em todas as modalidades de ensino, ou seja, desde a educação infantil até o ensino superior.

Outra questão que a Lei n. 14.191/2021 trata no artigo 60-A, parágrafo primeiro, que, quando necessário, haverá serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender as especialidades linguísticas dos estudantes surdos. Além disso, estabelece no parágrafo único do artigo 60-B, que nos processos de contratação e avaliação periódica dos professores, que sejam bilíngues e com formação e especialização adequadas em nível superior e, que sejam ouvidos os representantes das pessoas surdas.

Portanto, na perspectiva inclusiva da educação de pessoas surdas, a modalidade de educação bilíngue proposta “é aquela que destaca a liberdade do estudante de se expressar em uma ou outra língua e participar de um ambiente escolar” (FRANCO, 2023) que “desafie seu pensamento e exercite sua capacidade de percepção-cognitiva, suas habilidades para atuar e interagir em um mundo social que é de todos, levando em conta o contraditório, e ambíguo, as diferenças entre as pessoas.” (ALVES et al., 2010, p. 9).

3. O Intérprete da Língua Brasileira de Sinais

O profissional Tradutor e/ou Intérprete da LIBRAS/língua portuguesa (TILS), também conhecido como intérprete educacional, tem a função regulamentada pela Lei n. 12.319/2010, que estabelece que o profissional tenha “formação superior em tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa com habilitação em LIBRAS/língua portuguesa” (BRASIL, 2010), em que deve:

Atuar nas instituições escolares correspondendo à educação infantil, ensino fundamental e médio, até o ensino superior. É o profissional que fará a mediação da língua portuguesa para a língua fonte-LIBRAS, ou da língua fonte-LIBRAS para a língua de destino portuguesa. Deve ter fluência em LIBRAS e formação na área, uma vez que transmite o discurso dos professores aos estudantes surdos e colegas ouvintes, ou a LIBRAS dos estudantes surdos aos colegas ouvintes e professores. (LACERDA et al., 2009, p. 118).

Além do conhecimento linguístico em LIBRAS, o intérprete educacional precisa considerar o contexto social e cultural onde o discurso está incluído para transmitir ao estudante,

⁶ No Brasil, o certificado de competência foi conhecido por “Prolibras”, que consistia no exame nacional promovido pelo Ministério da Educação (MEC) e aplicado por instituição de ensino superior (IES). O Prolibras se garantiu durante dez anos. O documento foi substituído pelo Exame Nacional para Certificação de Competência em LIBRAS, previsto no artigo 8 do Decreto n. 5.626/2005, que habilita o instrutor ou o professor para a função docente. (FRANCO, 2023, p.111).

bem como conhecer os diferentes usos da linguagem. Pois, segundo Lacerda e Lodi (2009, p. 119), “interpretar implica conhecimento do mundo compreendendo, assim o que foi dito e como passá-lo na língua objetiva, sabendo os múltiplos sentidos expressos nos enunciados dos discursos” no processo de interpretação.

No exercício da profissão, o intérprete de LIBRAS tem como principais atribuições:

Efetuar a comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdas, surdos e surdo cegos, surdo cegos e ouvintes por meio da LIBRAS para a língua oral e vice-versa.
Interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – língua portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010, art. 6º).

Desta forma, a participação do intérprete na educação acontece através da “tradução da LIBRAS, de sugestões, exemplos e muitas outras formas de interação que envolve os estudantes surdos, professores e ouvintes na sala de aula.” (FRANCO, 2023, p. 113). Pois o intérprete “trabalha ativamente no processo de ensino-aprendizagem, não apenas interpretando conteúdos, mas também se envolvendo nas formas de tornar tais conteúdos acessíveis ao aluno a partir de conversas e trocas de informações.” (LACERDA et al., 2009, p. 119).

Neste sentido, entendemos que a presença do intérprete de LIBRAS na sala de aula é para tornar os conteúdos escolares acessíveis aos estudantes surdos, por meio da interpretação da LIBRAS, desde a educação infantil até a educação superior. Lembrando que, viabilizar o acesso aos conteúdos “não é traduzir os conteúdos, mas torná-los compreensíveis e com sentido para o aluno surdo” (LACERDA et al., 2009, p. 118) na aprendizagem. Ademais, a presença do intérprete, “não é para tornar o aprendizado dos alunos surdos dependente desse profissional, mas para que ele tenha assegurado seu direito de entender e de se fazer entender no contexto escolar que está inserido.” (KELMAN; TUXI, 2011, p. 84).

Assim, é imprescindível que o intérprete tenha “conhecimento cultural das línguas que interpreta, além de raciocínio lógico, conhecimento na área, para substituir uma palavra por outra correspondente, sem alterar o sentido da comunicação” (FRANCO, 2023, p. 113), pois atua como “mediador entre dois mundos” (FRANÇA; ONO, 2011). Nesse sentido, entende-se que é necessário que as instituições de ensino busquem melhorar as condições de formação dos profissionais e a prática do trabalho colaborativo entre professores regentes e outros profissionais da educação para a perspectiva pedagógica da educação inclusiva.

Portanto, na escolarização de pessoas surdas “a educação bilíngue é fundamental na garantia do direito, no reconhecimento da língua para o processo de aprender, interagir e socializar na escola entre os pares e demais pessoas ouvintes” (FRANCO, 2023). Desta forma, é importante que todos (professores, estudantes ouvintes, gestores e outros) da comunidade escolar

compreendam o papel do intérprete de LIBRAS no processo de aprendizagem das línguas (LIBRAS e língua portuguesa) na escola.

4. Metodologia

A metodologia tem abordagem qualitativa, pois consideramos como sendo a mais apropriada para “ouvir e analisar as vozes” (Demo, 2011, p. 23), já que, a pesquisa qualitativa permite “trabalhar com dados subjetivos, crenças, valores, opiniões, fenômenos, hábitos, etc.” (MINAYO, 2002, p. 22), características que consideramos presentes em nosso estudo.

Como estratégia, adotamos o estudo de caso. Já que este, segundo Chizzotti (2006, p. 135), “tem o objetivo de reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, assim, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando dúvidas, esclarecendo questões pertinentes e, sobretudo, instruindo ações posteriores”. O que pode permitir conhecer as concepções das professoras sobre o papel do intérprete na escola.

Realizamos o estudo de caso em uma escola localizada no interior do Estado de Rondônia, na cidade de Ariquemes, que atende a estudantes no ensino fundamental e médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno. É uma escola classificada como “escola de polo⁷”, por ter matriculado crianças, adolescentes e jovens surdos de seu entorno, fornecendo recursos e serviços do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e profissionais de apoio, como o intérprete de LIBRAS.

Na escola estão matriculados sete estudantes surdos dos quais: cinco têm surdez congênita, que “é aquela adquirida na fase gestacional” (GOLDFELD, 2002); um tem surdez adquirida, que contraiu aos quatro anos de idade por fatores de doença; e, um é parcialmente surdo, pois usa a prótese auditiva em um dos ouvidos. Todos os estudantes fazem uso da Língua Brasileira de Sinais entre os pares, sendo que há uns que dominam melhor que outros, segundo informações obtidas na coordenação do AEE da escola.

Foram participantes, seis professoras que atuavam no ensino fundamental de forma direta ou indireta com estudantes surdos, sendo estas: três professoras regentes, uma coordenadora pedagógica, uma intérprete de LIBRAS e a diretora da escola. No perfil, todas tinham formação em diferentes áreas do conhecimento, a maioria em Pedagogia. Todas com especialização na área de atuação, principalmente em gestão escolar. Como formação complementar, cinco tinham formação em LIBRAS e uma não. Para preservação da privacidade e o sigilo, os nomes das

⁷ O termo “escola polo”, caracteriza uma instituição de ensino que se especializa em atender a necessidade educativa específica, de modo a favorecer a organização escolar de um distrito para implementar mudanças necessárias; para evitar o isolamento de estudantes pertencentes a um grupo minoritário; e para facilitar o intercâmbio nessa comunidade. (CLÁUDIO et al., 2006, p. 52).

participantes foram utilizados em código como: professora 1, professora 2 e, assim sucessivamente, conforme apresentado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por estas.

Para acender as informações acerca das concepções docentes sobre o objeto de estudo foi utilizada a entrevista, como instrumento, que descrevemos a seguir.

4.1. As entrevistas: conversas e significados sobre a escolarização de estudantes surdos

A entrevista é considerada uma das principais fontes de coleta de dados nos estudos de caso (YIN, 2001), sendo um excelente instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que os sujeitos da pesquisa têm sobre a realidade. A entrevista é definida, segundo Marradi et al. (2007, p. 218), “como uma conversa que é usada para coletar certos tipos de informações no âmbito de uma investigação, cuja característica é ser um processo comunicativo pelo qual o investigador extrai uma informação de uma pessoa”.

Optamos pela entrevista semiestruturada, por ser uma técnica que permite aprofundar os significados das professoras com relação ao tema investigado, já que passam por fatos de sua experiência pessoal, acadêmica e profissional e, sobretudo, por sua natureza subjetiva estar diretamente relacionada ao indivíduo entrevistado, suas atitudes, valores e opiniões (FRANCO, 2023).

As entrevistas foram do tipo semiestruturada, realizadas de forma individual entre os meses de novembro e dezembro de 2018, em horário e local escolhidos por cada uma das professoras. Como recursos, utilizamos notebook, bloco de notas e roteiro de entrevista. Convém mencionar que, a escolha do local foi aquele em que as professoras se sentiram mais confortáveis, uma vez que as entrevistas foram filmadas e gravadas em mp3 e realizadas em um clima de muitas interações e com diversos atores, ou seja, na escola.

Para a análise dos dados coletados através das entrevistas, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1995, p. 42), que define como, “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Dentre os critérios de análise, utilizamos a modalidade temática, que, segundo Bardin (1995, p. 44), “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

A análise temática do conteúdo é organizada em três fases, as quais são: (1) pré-análise; (2) exploração do material; (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 1995). A primeira fase consiste em uma organização/sistematização inicial do material, através de uma

leitura flutuante, caracterizada como uma leitura de forma mais geral dos materiais coletados, elaboração de pressupostos e estabelecimento de uma classificação inicial. A segunda fase compreende a exploração do material; através da codificação, enumeração e classificação, busca-se um tratamento de forma mais aprofundada, de maneira a “lapidar” os resultados que ainda estavam dispostos de forma bruta. Na terceira fase, referente ao tratamento dos resultados, ocorre o estabelecimento de inferências e interpretações a partir do diálogo com o referencial teórico do estudo. Ao final, são organizados recortes de fragmentos de diálogo para ilustrar o texto.

5. Resultados e Discussões

Para conhecer as concepções das professoras sobre o papel do intérprete de LIBRAS na escolarização dos estudantes surdos na escola, iniciamos com uma pergunta chave: *Como você entende o trabalho do intérprete educacional na escola?* Os dados apontam para dois modos de concepção: a primeira, interpretam que a função do intérprete de LIBRAS é a mediação pedagógica na escola e a segunda, entendem que o intérprete de LIBRAS deve participar dos processos de ensino e aprendizagem na escola.

5.1. Mediação pedagógica na escola

Na entrevista da professora 4, a concepção considera o intérprete de LIBRAS como:

Professora 4: Na sala de aula, o principal trabalho é a interpretação, pois o intérprete não tem a função de ensinar. O nivelamento do que o estudante aprendeu ocorre no horário oposto, quando convidamos o surdo e fazemos toda uma rotina de estudo. A atenção no horário oposto não é dada apenas na língua portuguesa, embora, essa seja a principal; mas, nós incluímos também outras disciplinas. O estudante aprende é ali no dia-a-dia, quando põe na prática é que demonstra que conseguiu aprender.

Na concepção da professora, a função do intérprete é para a mediação da língua entre o português oral e a LIBRAS. Desta forma, entende essa mediação como não apenas “traduzir os conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno” (LACERDA, 2013, p. 174). Em outras palavras, considera que o intérprete deve realizar a mediação pedagógica entre as línguas de maneira que o estudante “compreenda o que está sendo expresso de forma oral pelo professor e, a sua vez, possa comunicar-se em situação de classe com os professores e demais estudantes ouvintes.” (FRANCO, 2023, p. 186).

Além disso, a professora comenta que as atividades de mediação trabalhadas na sala de recursos do AEE no contraturno com os estudantes surdos, não acontecem somente com a disciplina de língua portuguesa, mas, inclui outras disciplinas como, a matemática, geografia, artes

e outras. Ainda, destaca que os estudantes não aprendem somente na sala de recursos, mas, também, no dia-a-dia com os colegas e demais pessoas ouvintes.

Portanto, percebe-se que a professora não conhece o papel e/ou a função do intérprete na escola, uma vez que entende que o profissional deve apenas mediar as línguas ao estudante surdo, aos professores e pessoas ouvintes, bem como no trabalho em contraturno no AEE. Conforme, preza a Lei n. 12.319/2010, as atribuições do intérprete de LIBRAS vão muito além da mediação.

5.2. Participar dos processos de ensino e de aprendizagem

Nas entrevistas das professoras 2, 3, 5 e 6, as concepções consideram o intérprete de LIBRAS como:

Professora 2: Infelizmente, transferem para a intérprete o aprendizado do aluno surdo. [...]. Hoje, a intérprete assume o ensino da pessoa surda na escola. Isso não está certo! Mas isso eu não posso nem comentar, pois a visão da escola é essa.

Professora 3: Os surdos são mais assistidos que os demais alunos, pois eles têm a intérprete que auxilia no aprendizado. Então, os professores podem trabalhar com eles na sala de aula. Temos toda uma participação das intérpretes no aprendizado dos alunos. A intérprete é fundamental, pois o professor não pode trabalhar sem ela. A maioria não sabe LIBRAS. Às vezes, quando a intérprete não está na sala de aula, os professores já correm atrás perguntando: Onde está a intérprete? [...] Sempre deixamos claro para os professores que o aluno surdo é dele. Mas, às vezes, devido a dificuldades dos professores, as intérpretes acabam assumindo o papel de auxiliar no ensino.

Professora 5: Quando trabalhava com o aluno surdo tinha uma intérprete que me ajudava. Eu explicava o conteúdo e perguntava ao aluno se tinha entendido. Após a interpretação da intérprete, deu continuidade à aula. [...] Quando o aluno estava com mais dificuldade, (...) não era eu, mas a intérprete que trazia no horário oposto ao aluno surdo para o reforço escolar. O reforço melhorou muito a aprendizagem do aluno na sala de aula.

Professora 6: As intérpretes dão um espetáculo com o trabalho que fazem com os alunos surdos. [...] De fato, as intérpretes na sala de aula explicam todo o conteúdo para os surdos. Elas têm que aprender matemática, têm que aprender um pouco de cada disciplina. Por que como vai explicar ao aluno surdo a atividade ou a explicação que o professor está transmitindo na sala de aula sem conhecer o conteúdo da disciplina. É uma tarefa muito grande que as intérpretes têm. Mas, a avaliação do surdo é o professor que faz isso, mas com a ajuda da intérprete também.

Observamos nas entrevistas, que as concepções demonstram ter pouco ou nenhum conhecimento sobre as atribuições do intérprete na escola, bem como da responsabilidade do (a) professor (a) em relação à escolarização dos estudantes surdos. Uma vez que, as professoras não compreendem o papel que a intérprete desenvolve na escolarização dos estudantes surdos. Pois há delegações de funções que são específicas do professor regente, como descreve a professora 2, mas que são atribuídas para a profissional.

Outra percepção ocorre na entrevista da professora 3, quando comenta que os estudantes surdos estão mais assistidos que os estudantes ouvintes, devido ao fato de que, os intérpretes de LIBRAS podem auxiliar no apoio à aprendizagem dos estudantes na sala de aula. Enquanto que a professora pode ensinar os estudantes ouvintes. Entendemos que esta é uma concepção que não favorece que todos os estudantes possam aprender e participar juntos da aprendizagem.

A Lei n. 5.626/2005 estabelece que o intérprete deve mediar o “acesso dos estudantes surdos à comunicação, à informação e à educação, tendo uma função distinta daquela do professor regente.” Ou seja, na sala de aula, a professora e a intérprete possuem funções diferentes, onde cada uma têm atribuições distintas em suas respectivas áreas do conhecimento, visando o desenvolvimento das especificidades educacionais dos estudantes surdos. Assim, o (a) intérprete de LIBRAS deve permitir, por meio da língua de sinais, o acesso aos conhecimentos e conteúdos curriculares, enquanto as atividades de ensino são de responsabilidade do (a) professor (a). (Franco, 2023).

Na concepção da professora 5, esta entende que a intérprete deve participar dos processos de ensino e de aprendizagem que envolvem os estudantes surdos, bem como ser responsável pelo desenvolvimento de atividades de reforço escolar para a melhoria da aprendizagem destes na sala de aula.

Sobre o reforço escolar, entendemos que esta é uma atividade extracurricular realizada nas escolas regulares que tem o objetivo de melhorar a aprendizagem dos estudantes, sendo específica do professor regente. Lacerda et al. (2013, p. 220) esclarece que, “não cabe ao intérprete a função de ensinar, mas sim de reproduzir de forma clara o que o professor está explicando. Uma vez que, o desenvolvimento do estudante surdo é responsabilidade do professor regente e não do intérprete”.

Por fim, na concepção da professora 6, as intérpretes dão um espetáculo na escola, porque conseguem fazer diversas atividades nos processos de ensino e aprendizagem do estudante surdo. Além disso, entende que os intérpretes têm a tarefa de aprender os conteúdos de várias disciplinas (português, matemática, entre outras) para poderem explicar aos estudantes surdos, além de promover o apoio na avaliação.

Neste sentido, pensar que o intérprete deve aprender todos os conteúdos das disciplinas para interpretar a LIBRAS, não é o que estabelece as normativas nacionais em torno da perspectiva inclusiva. A Lei n. 12.319/2010, que trata das atribuições do profissional, estabelece que na compreensão dos componentes curriculares o intérprete deve trabalhar de forma colaborativa com o professor da sala de aula, devendo “construir juntos um planejamento de aula que inclua a todos e atenda as especificidades da disciplina, mas o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem continua sendo o professor.” (LACERDA et al., 2013, p. 220).

Portanto, as concepções consideram que o intérprete deve participar dos processos de ensino e aprendizagem, inclusive nas atividades extracurriculares, por entenderem que o profissional está melhor preparado para interagir com os estudantes e por saber interpretar a língua de sinais. Já que falta ao corpo docente conhecimento em Língua Brasileira de Sinais para a interação pedagógica com os estudantes surdos.

6. Considerações Finais

Com as novas modificações inseridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/Lei n. 9.394/96) através da inclusão do Capítulo V-A, que se refere à Educação Bilíngue de Surdos, novas mudanças são estabelecidas para o atendimento da pessoa surda através da educação bilíngue, promovendo formas para a escolarização dos estudantes surdos nas instituições de ensino.

A inclusão da Lei n. 14.191 de 2021, que modifica artigos e inseri outros na LDB, proporciona que os estudantes surdos tenham a opção de serem escolarizados nas escolas regulares ou em escolas bilíngues, em que a LIBRAS seja a língua de interação e de ensino, nas situações de comunicação, interação e de aprendizagem e, assim, possam ter igualdade de condições e desenvolvimento de suas habilidades na escola. Desta forma, a Lei garante o direito e o respeito à diversidade, a cultura, a linguística e a identidade das pessoas surdas, surdo cegas e com deficiência auditiva no ambiente escolar.

Neste sentido, observamos que as concepções das professoras compreendem que o intérprete de LIBRAS deve fazer a mediação pedagógica nas interações entre docente-estudante na sala de aula e demais atividades pedagógicas-administrativas na escola. Assim como deve participar dos processos de ensino e aprendizagem, por entenderem que o profissional está mais apto para interagir com os estudantes surdos.

Estas são concepções diferem das normativas vigentes, uma vez que, não compreendem integralmente o papel do intérprete e da responsabilidade que o (a) professor (a) possui na escolarização dos estudantes surdos. Desta forma, é importante que a escola desenvolva um trabalho pedagógico e participativo com o corpo docente e demais profissionais da educação, para que entendam as especificidades da atuação do intérprete de LIBRAS no contexto escolar.

Desde a perspectiva pedagógica da educação inclusiva, se considera importante que todos na escola compreendam a essencialidade de um planejamento colaborativo e de trabalho de equipe entre os profissionais, como estratégia fundamental de mudanças na cultura escolar. Tudo

para garantir uma condição de equidade ao desenvolvimento do conhecimento, à participação e a aprendizagem na escolarização dos estudantes surdos.

Portanto, se conclui que as concepções podem refletir na escolarização dos estudantes surdos, uma vez que, se observa a ausência de reconhecimento da cultura, da valorização das diferenças, da adaptação às práticas de ensino e da relevância da Língua Brasileira de Sinais para o desenvolvimento de um entorno bilíngue na escola.

Diante disso, apontamos a necessidade de ser importante trabalhar na escola as propostas de formação para os professores envolvendo temas como: as práticas de ensino na escolarização dos estudantes surdos; o trabalho com as diferenças na escola na perspectiva inclusiva; o trabalho colaborativo entre intérprete, professor do AEE e professor de sala; e, a função da sala de recursos do AEE. Estas são possíveis investigações na análise de algumas questões surgidas neste estudo.

Referências

ALVES, Carla Barbosa; DAMÁSIO, Mirlene Macedo; FERREIRA, Josimário de Paula. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: SEESP/MEC, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análises de conteúdo**. Lisboa: Edições: 70, 1995.

BISOL, Cláudia; SPERB, Tânia Mara. Discursos sobre a surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Significado. **Psic.: Conteúdo e Pesq.**, Brasília, janeiro - março, vol. 26, n. 1, p. 7-13, 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências**. Brasília/DF, 2002.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências**. Brasília/DF. 2005.

BRASIL. Lei n. 12.319 de 1 de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Brasília/DF. 2010.

BRASIL. Lei n. 14.191, de 03 de agosto de 2021. **Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos**. Brasília/DF. 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. SP: Vozes, 2006.

CLAUDIO, M. C. M; DIAS, Tárzia Regina da Silveira; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. A produção escrita de surdos com mediação da língua brasileira de sinais (LIBRAS), em uma escola estadual. In: Fernandes, M.C.S.G. (org.) **Sujeito, escola, representações**. Florianópolis, SC: Insular, 2006.

DALL' ASEN, Taise; GÁRATE, Francisco. Visão da educação de surdos no Brasil e no Chile. Políticas de ensino para o processo de aprendizagem de estudantes surdos. **Revista Latino-americana de Educação Inclusiva**, 15(1), 21-37, 2021.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

FERNANDES. Albertina Furtado. **Integração de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais na Ensino Regular – Estudo de caso Escola Secundária Amor de Deus**. Dissertação. Universidade de Cabo Verde. Escola Superior de Educação Lisboa, Praia, 2011.

FRANCO, Elisângela de Carvalho. **Educación Inclusiva y discapacidad: las concepciones docentes sobre la escolarización de estudiantes sordos en una escuela común del Estado de Rondonia**. Tesis de Posgrado. In Memoria Académica. UNLP. La Plata/AR, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.35537/10915/157323>

FRANÇA, Ana Cláudia Camila Veiga; ONO, Maristela Mitsuko. Interação de pessoas surdas mediada por sistemas de produtos e serviços de comunicação. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 16, n. 59, julho/ dezembro, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de investigação**. 4 ed. SP: Atlas, 1999.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição em uma perspectiva sócio interacionista**. 7 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

KELMAN, C. A.; TUXI, P. Intérprete Educativo ou Professor? A atuação profissional do intérprete da língua de sinais no ensino de Ciências. In: SALLES, P. S. B. de A.; GAUCHE, R. (Org.) **Educação científica, Inclusão social e Acessibilidade**. GO: Canon Editorial, 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Cláudia Balieiro. **Uma escola, dois idiomas**. Letramento em língua portuguesa e a língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: investigação qualitativa em saúde**. RJ: Abrasco, 2002.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília: SDHPCD/ONU, 2006.

PALACIOS, Augustina. **El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. CINCA. Madrid, 2008.

PINTO, Jacyguara Costa et al. Promovendo a inclusão na Educação Infantil: abordagem da alfabetização para crianças surdas. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 7, p. 201-210, 2023.

SACKS, Olivera. **Vendo vozes**: Uma viagem ao mundo dos surdos. SP: Editora Companhia das Letras, 2010.

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

STROBEL, Karim. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3 ed. Rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

STROBEL, Karim; PERLIN, G. **Fundamentos da educação de surdo**. ETD – Educação temática digital, Campinas/SP, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3 ed. RS: Bookman, 2001.