

EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ANÁLISE DA FUNÇÃO DO PROFESSOR INTERLOCUTOR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Mara Aparecida de Castilho **Lopes** – INES

Resumo

A partir dos pressupostos do materialismo histórico dialético, o presente trabalho analisa a função social do professor interlocutor, a partir de duas perspectivas: o significado social da função e o sentido pessoal que os profissionais atuantes no cargo atribuem à própria função. Os dados foram coletados a partir de material em vídeo, disponibilizado pela Secretaria de Educação e entrevistas realizadas com profissionais atuantes no cargo, em um município paulista. A unidade de análise identificada é a contradição entre as políticas estaduais de São Paulo e as políticas federais, explicada pela lógica excludente do capitalismo, reproduzida na educação escolar. Compreende-se que o significado social da atividade do professor interlocutor é ser professor, porém tal significado não é compartilhado entre os profissionais que ocupam o cargo. Na compreensão de que a atividade pedagógica caracteriza-se por sua dimensão coletiva, propõe-se que tanto o professor regente quanto o professor interlocutor empenhem-se na organização do ensino para todos os estudantes, surdos e ouvintes.

Palavras-chaves: Educação de surdos. Educação inclusiva. Função docente.

EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ANÁLISE DA FUNÇÃO DO PROFESSOR INTERLOCUTOR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Introdução

Atualmente, a educação de surdos no Brasil caracteriza-se por aspectos controversos, relacionados às perspectivas educacionais que embasam as políticas públicas. Nesse direcionamento, as divergências existentes tornam-se visíveis na

comparação entre as concepções de educação do surdo a nível federal e estadual, no que tange ao Estado de São Paulo.

Nas políticas públicas federais, cabe destacar que a publicação do Decreto 5.626 em 2005 (BRASIL, 2005) representa um marco histórico para a história da educação de surdos no país, pelo caráter bilíngue que confere à educação desse alunado. Paralelamente, outros documentos ganharam destaque pela afirmação da perspectiva educacional inclusiva para a educação escolar de todas as pessoas com deficiência, tais como o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Entre posicionamentos contrários à inserção de surdos no ensino regular e defensores de uma escola inclusiva que garanta o caráter bilíngue no processo de educação do surdo, questiona-se se a educação de surdos vem sendo discutida somente a partir do local em que deve ocorrer, enquanto outros aspectos poderiam estar sendo negligenciados, como as condições dos sujeitos envolvidos nesse processo, bem como as funções de cada um deles.

Com a publicação do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), alguns profissionais foram agregados ao contexto da educação de surdos, como o professor de Língua Brasileira de Sinais (Libras), o professor bilíngue e o intérprete de Libras. Entretanto, diversos termos novos vêm ganhando espaço nos editais de contratação de profissionais para atuar com alunos surdos – intérprete alfabetizador, alfabetizador de Libras, etc.

Algumas pesquisas (ROSA, 2006; VIEIRA, 2007) têm olhado para essas novas denominações como versões distorcidas do intérprete de Libras, assumindo que isso se dê pelo fato de que, no Brasil, tais profissionais ainda não apresentam uma identidade sólida no âmbito escolar. Por outro lado, os limites para a atuação do intérprete já foram postulados por Quadros (2004), especificando diretrizes de ordem ética, as quais diferenciam as atribuições do intérprete das do professor.

No âmbito dessa discussão, o surgimento de um novo cargo na rede estadual de ensino de São Paulo ilustra a confusa situação representada pelas novas denominações: a atuação do docente interlocutor de Libras-Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2009) ou *professor interlocutor*, tem provocado conflitos no ambiente escolar, devido à ausência de clareza na sua função:

[...] a admissão do docente interlocutor da LIBRAS/Língua Portuguesa assegurará, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, a comunicação interativa professor-aluno no desenvolvimento das aulas, possibilitando o entendimento e o acesso à informação, às atividades e aos conteúdos curriculares, no processo de ensino e aprendizagem (SÃO PAULO, 2009).

O fato de ser um termo recém-criado dificulta a investigação sobre o que tal termo representa, pois “como um nome nunca é um conceito quando aparece pela primeira vez, em geral é, a um só tempo, muito limitado e muito amplo” (VIGOTSKI, 2008, p. 92), Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar uma análise da função do professor interlocutor, a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético.

Nessa reflexão, evidencia-se a relação existente entre o significado social e o sentido pessoal, como define Leontiev (1978). Para o autor, o significado se refere aos conteúdos compartilhados e socialmente instituídos, os quais se caracterizam como uma forma de apropriação da realidade, que se dá sob influência da subjetividade dos indivíduos envolvidos; O caráter subjetivo é o que remete ao conceito de sentido, que é, portanto, pessoal.

Diante da divisão social do trabalho e das relações de produção na sociedade capitalista, a estrutura da consciência humana apresenta, em sua forma, uma dissociação entre o significado e o sentido da ação, o que decorre do processo de alienação. Tal processo também está presente no espaço da escola, desvirtuando sua função apriorística. Vasconcellos (1999, p. 25) compreende que a alienação do professor se manifesta em vários aspectos de sua prática, pois lhe falta clareza quanto à finalidade de suas ações: “educação para quê, a favor de quem, contra quem, que tipo de homem e de sociedade formar”.

A alienação caracteriza-se, ainda, pelos obstáculos criados, a fim de impedir que os sujeitos se apropriem dos elementos culturais transmitidos historicamente. À medida que a propriedade privada confere benefícios a uma minoria social, tem-se que a maioria da população acaba sem acesso a alguns elementos característicos do gênero humano (DUARTE, 2004), tal como o é a própria linguagem, no caso das pessoas com surdez.

Ainda hoje, muitas crianças surdas são privadas da oportunidade de conhecer a língua de sinais nos primeiros anos de vida, sendo que aproximadamente 95% delas nascem em famílias ouvintes que, na maioria das vezes, nunca tiveram contato com uma pessoa surda anteriormente (GREGORY; KNIGHT, 1998).

Diante disso, o acesso a essa língua deveria ser possibilitado a todas as crianças surdas precocemente. Essa é uma das principais características da proposta do Bilinguismo para surdos, proposto por Pickersgill (1998) como uma abordagem teórico-

filosófica, na qual são utilizadas a língua da comunidade surda e a língua da comunidade ouvinte, em sua forma escrita e/ou falada.

No Brasil, algumas experiências educacionais com enfoque bilíngue têm sido apontadas como propostas bem sucedidas para o surdo (SLOMSKY, 2005; CAMPOS, 2009). Na maioria das escolas públicas, porém, ainda que a proposta educacional para os surdos contemple a presença da Libras no contexto educacional, nem sempre isso garante a existência de oportunidades de aprendizagem dessa língua pelo surdo. Algumas publicações federais têm reconhecido a importância da educação bilíngue, como a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014a) e o próprio Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b), mas nas esferas estaduais, tais princípios nem sempre são seguidos.

Assim, o método de investigação aqui utiliza-se dos pressupostos de Vigotski (2001, v. 3) para a organização dos passos analíticos estabelecidos. Em sua obra, o autor sinaliza três aspectos: a diferença entre a análise do objeto e a análise do processo; a explicação do processo, superando sua mera descrição; e a análise de comportamentos que, após um longo período de desenvolvimento histórico, se compreendem como petrificados ou fossilizados.

Outro aspecto da análise metodológica na perspectiva vigotskiana consiste na análise de unidades, em substituição à tradicional análise de elementos. Vigotski (1934; 2008) entendia como *unidade* algo que conserva todas as propriedades do todo. Tal compreensão deriva da lógica marxista de que o todo e suas partes estão relacionados, mas chegar ao conhecimento dessa totalidade requer analisá-la através das unidades que a compõe, partindo da representação caótica do todo e, posteriormente, decompondo essa totalidade por meio de abstrações que determinarão categorias mais simples.

Nesse processo, Oliveira (2005, p. 26) destaca o papel das mediações, ao explicar a relação singular-particular-universal na concepção histórico-social do ser humano: em tal concepção, cabe compreender “como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação”.

Diante de tais considerações, os procedimentos analíticos adotados para a análise da função do professor interlocutor foram divididos em dois momentos: análise do *significado social* de sua função; e análise do *sentido pessoal* que profissionais atuantes no cargo atribuem à própria função.

A análise do significado social da função foi realizada a partir das perspectivas que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo apresenta para a atuação dos professores interlocutores. Para tanto, foi utilizado um material em vídeo, organizado pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE)¹, intitulado “Proposta de reflexão coletiva sobre a função do professor interlocutor”: trata-se de seis DVDs, contendo os vídeos de um encontro de formação em serviço para professores interlocutores atuantes no ano de 2011.

Para analisar o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade do professor interlocutor foram realizadas entrevistas com 21 profissionais atuantes no cargo em 2012, em um município do interior paulista, cujo nome será mantido em sigilo, conforme acordado com os participantes. Trata-se de um município de médio porte, situado a aproximadamente 100 km da capital paulista, com população de pouco mais de 586 mil habitantes, dos quais mais de 28 mil apresentam deficiência auditiva (IBGE, 2010). Todos os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, manifestando concordância em participar da mesma, expressa por assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Utilizou-se um roteiro semiestruturado, composto por onze questões abertas, pré-organizado nas seguintes áreas temáticas: 1) Descrição do participante; 2) Características da realidade concreta; e 3) Atividades desenvolvidas. As entrevistas com os participantes foram realizadas nas próprias escolas em que os profissionais atuavam e gravadas em áudio, com auxílio de aparelho gravador em formato mp3, da marca Sony.

Percurso analítico: o significado social

Cada DVD foi assistido duas vezes, com apoio de caderno de registro para anotação do conteúdo. As falas pertinentes aos objetivos do estudo foram transcritas, bem como os conteúdos dos slides apresentados. Essa primeira etapa da organização dos dados se configura como descrição empírica da realidade, a qual buscou-se superar com a construção de categorias de análise que permitissem a abstração da realidade concreta.

¹ Órgão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, responsável pela Educação Especial na rede.

O processo de análise iniciou-se pela categorização de dois eixos temáticos: 1) Necessidades educacionais na realidade imediata; e 2) Tentativas de compreensão/explicação da realidade concreta pelos sujeitos. No processo analítico aqui apresentado, a unidade de análise identificada foi a contradição entre as políticas estaduais de São Paulo e as políticas federais, explicada pela lógica excludente do capitalismo, reproduzida na educação escolar em todas as suas modalidades.

As etapas do percurso analítico podem ser melhor observadas no esquema a seguir:

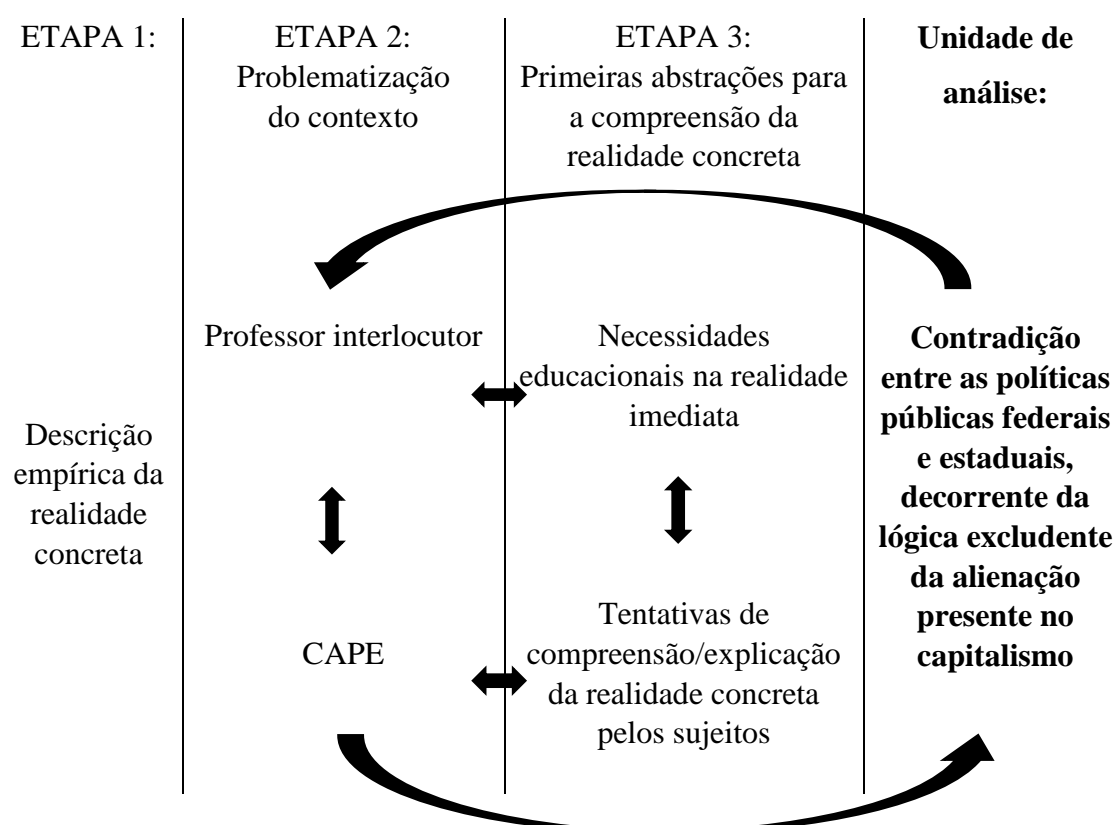


Figura 1: Passos metodológicos no processo analítico da realidade concreta

A análise enfatiza as falas dos sujeitos que aparecem nos vídeos, entendendo que estas refletem aspectos da realidade das escolas em todas as suas contradições. Os eixos de análise serão apresentados a seguir, acompanhados das falas que aparecem nos vídeos, conforme a legenda:

P: Palestrante

M: Membro da equipe do CAPE

I: Professor interlocutor

No eixo “Necessidades educacionais na realidade imediata” são apresentados os aspectos inerentes às necessidades educacionais observadas na realidade concreta pelos professores interlocutores participantes do encontro de formação analisado. Um dos aspectos limitantes da ação se mostra na fragmentação existente na oferta dos serviços da Educação Especial e no desconhecimento da função de cada um dos profissionais integrantes dessa modalidade de ensino.

I: A sala de recursos favorece em quê pra esse aluno surdo? (...) Penso que a sala de recursos seria mais uma ferramenta pra ajudar o professor interlocutor na sala de aula porque a gente está diante de alunos que têm pouco conhecimento na língua de sinais e não conseguem ler e escrever... é muita coisa pra gente na sala de aula ter que dar conta da alfabetização mais a língua de sinais... (DVD3)

Os professores interlocutores trazem a concepção de que são responsáveis tanto pelo ensino da leitura e escrita para o estudante surdo quanto pelo seu desenvolvimento linguístico, em Libras, porém estão conscientes de que todas essas necessidades caracterizam um aglomerado de funções a serem executadas no ambiente da sala de aula. Além disso, o desenvolvimento linguístico em Libras demonstra ser uma incógnita para os profissionais da rede estadual paulista de ensino:

M: Então, supõe-se, se o aluno não tem Libras nenhuma, eu vou chegar lá e vou... (faz gestos representando alguém utilizando a Libras), estou dando acesso ao currículo? Isso tem que ser pensado, com a escola, pensado em grupo... (DVD 1)

Outra questão recorrente refere-se ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. Tal aspecto foi explicado por uma das palestrantes, ressaltando-se a figura do professor bilíngue, apresentado pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005):

P: O que é um professor bilíngue? É um professor que saiba muito bem a língua de sinais e saiba muito bem o Português para ensinar Português como L2 para os alunos surdos... o modelo de ensino que vocês estão vivendo é o professor dando aula de Português para ouvintes e vocês fazendo interpretação para o aluno surdo. (DVD 5)

É possível notar que o desenvolvimento da leitura e da escrita são apresentados

como objetivos precípuos da escola, porém as condições oferecidas pelo sistema escolar não se mostram coerentes com seus próprios objetivos. Há funções específicas que competem a profissionais que não compõem o quadro de funcionários da rede pública estadual de São Paulo, mas cuja necessidade está prevista no Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) e no documento do Ministério da Educação (MEC) - “Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez” (BRASIL, 2007). Dentre essas funções estão as do professor de Libras e do professor de Língua Portuguesa como segunda língua

Nesse direcionamento, no Eixo 2, “Tentativas de compreensão/explicação da realidade concreta pelos sujeitos”, observou-se a existência de um movimento de explicação da realidade concreta pelos sujeitos nela inseridos. Tal movimento se dá a partir de aproximações do termo “professor interlocutor” a outros dois termos, professor e intérprete. Essas aproximações foram aqui consideradas como abstrações auxiliares para a compreensão das perspectivas para a atuação do professor interlocutor.

Em diversos momentos dos vídeos, a função do professor interlocutor é descrita a partir da função do professor regente de classe, do professor especializado da sala de recursos ou do intérprete de Libras, como na fala a seguir:

P: “O professor interlocutor é aquele que empresta a voz, ensina e educa o aluno surdo” (DVD 2).

A expressão “emprestar a voz” é frequentemente utilizada para descrever a função do intérprete de Libras, ao realizar a tradução/intepretação da Libras para a Língua Portuguesa oral, porém aqui o professor interlocutor também é apresentado com a incumbência de também “ensinar” e “educar”, o que o situa claramente dentro da atividade de ensino.

Quadros (2005) ressalta que a identidade profissional do intérprete de Libras ainda se encontra em processo de construção, sendo dificultada pelo uso de terminologias que mesclam os termos “professor” e “intérprete”. Sobre a atuação de “professores-intérpretes” no Estado de Santa Catarina, a autora afirma que:

[...] o fato de utilizar o termo “professor-intérprete” por uma questão organizacional, pois o estado ainda não contrata intérpretes de língua de sinais para atuarem na escola, torna a função desse profissional bastante complexa, pois além de ser intérprete, ele é professor (QUADROS, 2005, p. 12).

O mesmo se pode afirmar dos professores interlocutores, no caso da rede estadual de São Paulo. Ainda que muito se fale sobre o intérprete de Libras em cursos de formação continuada destinados à orientação dos professores interlocutores, as próprias orientações se contradizem ao reconhecer que há necessidades imediatas na realidade concreta que exigem funções de professor e não de intérprete:

*M: O professor interlocutor tem uma formação prévia, que é Pedagogia ou licenciatura, que é nível superior. O professor interlocutor antes de ser interlocutor **aspas** intérprete (faz um gesto manual representando as aspas), ele é uma pessoa formada no ensino superior... então isso faz total diferença. Também faz diferença quando a gente vai pra escola trabalhar com isso, a gente deixa de ser só intérprete e pensa assim, aqui a minha função é só passar o conteúdo... e fecha o olho pra pessoa que está recebendo, ou para as questões de aprendizagem... ou a gente assume o lado do professor e... que aquele intérprete... só interpretar não resolve, a gente sabe disso... (DVD 3)*

Nesse direcionamento, um dos pontos polêmicos da educação de surdos acompanhados por professores interlocutores caracteriza-se pela necessidade de adequação curricular:

M: ... o nosso papel é ser professor também (...) a gente recebe o material, se organiza pra passar de uma maneira pedagógica pra esse aluno (...) aquele que eu tenho na minha frente, que às vezes não sabe ler, tem uma história que ainda está aprendendo Libras, ou que já sabe, então todas essas questões me diferenciam de um intérprete (...), é como se eu tivesse dois momentos, eu tenho o momento em que sou professor, que eu visto a casaca de professor até o fim, nas questões de colocar para os outros o que é esse aluno que eu tenho, qual é a história dele, qual a metodologia que ajuda... e isso eu faço dentro de um momento pedagógico... e um outro momento em que visto uma outra, que é de intérprete, que eu organizo meu pensamento para uma pessoa em específico, que tem uma história... então essa é a nossa diferença... (DVD 3)

A diferença entre o intérprete de Libras e o professor interlocutor é ressaltada nessa fala com a expressão “vestir a casaca de professor até o fim”. Ou seja, há autonomia na atuação desse profissional, que passa a assumir totalmente a

responsabilidade pela educação do surdo, como salientou Quadros (2005, p. 12) sobre a atuação do intérprete de Libras: “[...] o que passa a acontecer é uma ‘falsa’ sala mista, pois na verdade tem-se um segundo professor chamado de ‘professor-intérprete’ que dá a sua aula quase que independente do professor”.

Apreende-se das falas analisadas que a tentativa de vincular a função do professor interlocutor à função do intérprete de Libras não se sustenta, de modo que o significado social da função do professor interlocutor se mostra, portanto, cada vez mais caracterizado pela função docente.

A realidade concreta no movimento de pesquisa: o sentido pessoal

A segunda etapa do percurso analítico buscou averiguar se o sentido pessoal atribuído à essa atividade pelos profissionais atuantes no cargo encontra correspondência nas significações sociais que lhe são postas.

Os 21 professores interlocutores² que atuavam no ano letivo de 2012 na rede estadual de ensino estavam alocados em dez escolas do município escolhido para o estudo. Esses profissionais apresentavam idades entre 24 e 52 anos, sendo dezoito do sexo feminino e três do sexo masculino. Sobre a formação acadêmica, verificou-se que 13 participantes apresentavam formação em Pedagogia, em consonância com as exigências da rede (SÃO PAULO, 2009).

Para ingressar no cargo, 17 desses profissionais apresentaram certificado de curso de Libras com a carga horária mínima exigida pela Resolução n. 38 (SÃO PAULO, 2009), dois ingressaram sem comprovar 120 horas em curso de Libras e somente dois profissionais apresentaram o certificado de proficiência em Libras emitido pelo MEC. Ao serem questionados sobre o domínio da Libras, 13 dos 21 profissionais acreditavam não possuir domínio da língua de sinais, o que demonstra total despreparo para o exercício das funções que lhes são atribuídas.

Após transcrever as 21 entrevistas realizadas com cada um dos participantes, a próxima etapa da análise concentrou-se na superação da descrição empírica, buscando chegar à essência do fenômeno através do pensamento teórico. Buscou-se problematizar

² Foram atribuídos nomes fictícios para os participantes.

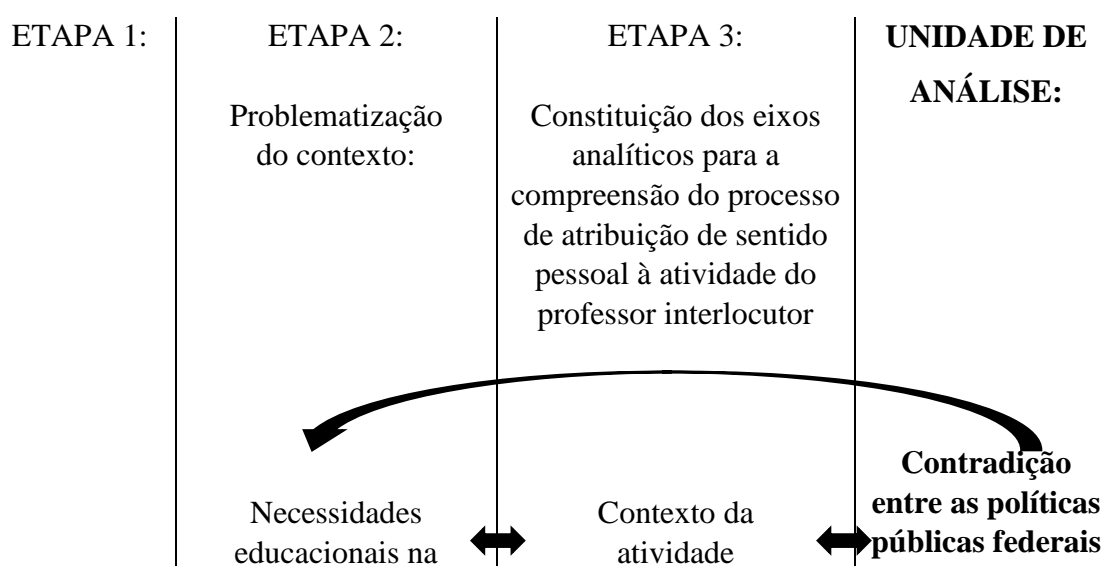
as falas aqui analisadas a partir de elementos que permitissem apreender o movimento da atividade profissional e o sentido a ela atribuído pelos profissionais.

Dessa forma, tendo estabelecido que a significação social da atividade do professor interlocutor se expressa pela atividade pedagógica enquanto unidade dialética entre atividade de ensino e atividade de estudo (BERNARDES, 2012), compreende-se que, para que tal atividade cumpra a finalidade de promover o desenvolvimento humano, as ações desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos devem estar conscientemente orientadas para esse fim. Entretanto, sobre a relação sentido-significado, Leontiev (1978) ressalta que

[...] o mesmo fato psicológico de minha própria vida comporta precisamente aquela significação dada que eu domine, a medida com que eu a domine e o que ela se constitui para mim, para minha personalidade. De que depende isto? Isto depende do sentido que tenha para mim a significação dada (LEONTIEV, 1978, p. 227).

Assim, foram elaborados três eixos de análise. No Eixo 1 foram agrupadas as falas que compreendiam o contexto da atividade pedagógica, a partir das condições objetivas em que se davam as ações dos professores interlocutores; no Eixo 2 foram compreendidas as falas relacionadas ao *significado social* da atividade, que começa a aparecer após a transformação dos motivos compreensíveis (motivos estímulo) em motivos realmente eficazes (LEONTIEV, 1978); e no Eixo 3 foram compreendidas as falas relacionadas ao desenvolvimento de diferentes ações educativas, que demonstram correspondência entre motivo da atividade e seu desenvolvimento.

As etapas dessa segunda etapa do procedimento analítico podem ser visualizadas na figura a seguir:



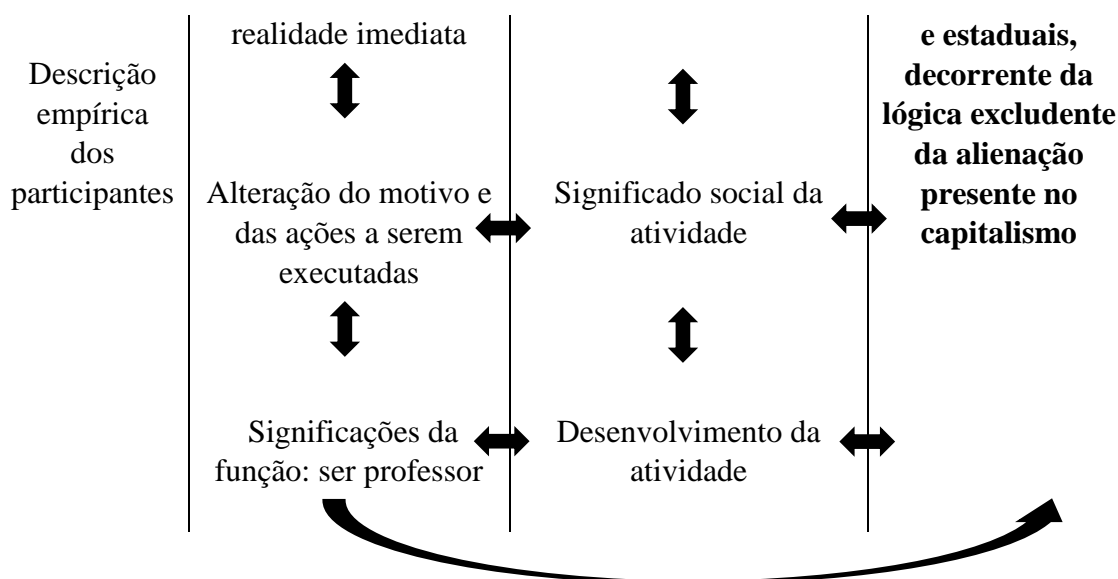


Figura 2: Etapas do procedimento analítico no movimento de pesquisa do Estudo 2

No Eixo 1, “Contexto da atividade”, foram identificados os motivos que induzem os professores interlocutores a se engajarem na atividade pedagógica, planejando e esquematizando condições que favoreçam a atividade de estudo dos surdos por eles acompanhados.

As falas delineiam as necessidades dos estudantes surdos, que posteriormente se revelam enquanto motivadoras das ações que são descritas, sobretudo no que tange ao desenvolvimento linguístico. Muitos participantes relatam ações direcionadas à melhoria da comunicação em Libras do estudante surdo:

Milton: ...ele está aprendendo Libras comigo, eu fiz uma avaliação e percebi que ele não sabe nada de Libras e nem de Português (...). Não adiantaria eu chegar na sala e traduzir fluentemente pra ele, ele ia ficar olhando e não ia entender nada porque ele não sabe língua de sinais (...). A professora de Português permite que cinco minutos eu ensine Libras para todos os alunos da sala... e esporadicamente eu trago uma atividade em Libras para todos os alunos da sala, pra ele ver que é importante ele aprender também.

A fala de Milton revela a existência de uma relação de subordinação deste profissional ao professor regente da classe. Há uma função implícita de que o professor interlocutor ensine Libras para todos os alunos, sendo que tal perspectiva também

aparece nos vídeos do CAPE, anteriormente analisados; entretanto, tal ação só pode ocorrer se o professor regente da sala de aula “permitir” que aconteça.

A princípio, duas atividades de ensino ocorrem paralelamente na sala de aula: uma realizada pelo professor regente e outra pelo professor interlocutor. Por outro lado, o professor regente é descrito aqui como a figura que determina qual é a atividade de ensino principal, de modo que as demais estejam condicionadas a esta.

A perspectiva de educação bilíngue, na qual se fundamentam as políticas federais, prevê a necessidade de que os professores responsáveis pelo ensino da Língua Portuguesa também sejam fluentes na Libras. Entretanto, na rede estadual de São Paulo, a ausência desse profissional conduz os professores interlocutores a realizarem ações voltadas para o ensino da leitura e da escrita para os estudantes surdos:

Sueli: ...eu fico no fundo, pego os materiais, tiro muito xerox... a gente está usando muito livro didático, cruzadinha..., em cima disso eu estou trabalhando com ele, “se juntar o ‘d’ com o ‘a’ forma a palavra dado”... quando ele vê dado ele já lê, então eu acho que essa está sendo a minha função (...) ele está entendendo. Isso está sendo gratificante pra mim.

As ações se mostram cada vez mais relacionadas a um motivo diretamente relacionado com a atividade pedagógica, mas que se contradiz com a perspectiva inclusiva de ensino, uma vez que requerem que os surdos sejam realocados do espaço escolar, a fim de serem atendidos em suas especificidades linguísticas:

Regina: ...é uma inclusão, mas é uma inclusão assim, eles têm que acompanhar, mas junto tem que ter a alfabetização... que aí eu faço à parte (...). É uma aula, todo dia, mas não tem horário fixo. É conforme o professor falar “nessa matéria pode sair”, ou quando é duas aulas juntas, uma aula eu fico na sala, na outra eu saio com eles pra fazer alfabetização.

Nesse movimento, percebe-se a mudança do motivo que passa a orientar as ações dos profissionais: inicialmente, o motivo aparente se mostra na concepção de que devem atuar como intérpretes de Libras, o que parece estar associado às exigências do Decreto Federal 5.626 (BRASIL, 2005). No entanto, no âmbito das políticas públicas estaduais de São Paulo, parece claro que o termo “professor” é adotado propositalmente

para introduzir a função de *ser professor* de forma implícita. Na situação de atividade, a significação social existente é apropriada pelos sujeitos, momento em que o sentido pessoal é construído.

Rafaela: *No primeiro dia de aula, eu tinha esse planejamento da escola, eu tinha que interpretar ele inteiro pra ela. Aí eu estudei... quando eu cheguei na terceira linha, que eu estava interpretando, ela olhava pra mim com uma cara assim (faz expressão facial de dúvida), aí ela falou que ela não estava entendendo, tinha muitos sinais que ela desconhecia...*

Asbahr (2011 p. 51) descreve esse momento de mudança, afirmando que “a transformação do objetivo da ação em motivo da atividade, ou seja, a transformação da ação em atividade, expressa a forma pela qual surgem todas as atividades e as novas relações do sujeito com a realidade”. Esse é o movimento percorrido pelos professores interlocutores quando não encontram sentido no ato de traduzir/interpretar para um estudante que não é fluente na Libras. A mudança de motivos vai modificando a atividade principal do sujeito, que nesse caso passa a ser a atividade de ensino.

No movimento em que a significação da função do professor interlocutor vai sendo apropriada pelos sujeitos, os resultados das ações de interpretação vão transformando os motivos compreensíveis em motivos geradores de sentido. Estes passam a orientar outras ações, relacionadas agora à atividade de ensino e à organização da atividade de estudo pelos sujeitos surdos. Entretanto, ao mesmo tempo em que essas ações se mostram necessárias em decorrência da transformação dos motivos, percebe-se que tais ações não são percebidas pelos participantes como sendo parte de suas atribuições:

Rodrigo: *Dizem que a gente não pode preparar nada em casa pra trazer pro aluno, mas você enquanto professor não consegue ver alguém que não sabe, quer aprender e está ali, você vai ficar de braços cruzados? (...) Você tem que dominar Libras, tem que preparar algo em casa para as diferentes matérias (...), a orientação é sempre a mesma, né, você não tem que adaptar, quem tem que adaptar é o professor, mas eu digo que é impossível.*

A organização do conteúdo para a atividade de estudo do aluno é vista pelos participantes como sendo uma tarefa que deve ser realizada pelo professor regente de turma; os participantes não atribuem a si tal responsabilidade, uma vez que o próprio professor interlocutor não reconhece em sua atividade o significado de *ser professor*. Apesar de serem os professores interlocutores quem planeja e organiza as atividades de estudo dos alunos surdos, se mostram convencidos de que tais funções não lhes cabem. Tem-se, assim, a condição de ruptura entre o significado social da atividade desses profissionais e o sentido pessoal que atribuem a ela. Ademais, permanece a referência ao intérprete de Libras como modelo para a atuação do professor interlocutor:

Sara: Embora seja o professor que tenha o domínio da sala, ele não consegue, ele tem os 39, vai ligar pra um? E eu também não consigo, tem intérprete que fala, “eu não vou fazer nada, vou interpretar e pronto!” Mas eu não consigo, se eu fizer assim eu vou ficar com o coração apertado em relação a esse aluno.

A cisão entre o significado social e o sentido pessoal atribuído à atividade é um fenômeno descrito por Martins (2011, p. 130) como sendo expressão da alienação e causa de sofrimento psíquico para o sujeito; para a autora, “esta cisão impossibilita ao indivíduo viver a unidade entre as experiências subjetivas e objetivas, obliterando o desenvolvimento máximo de sua genericidade consciente”.

A alienação expressa-se de forma evidente também no fato de que muitos profissionais desconhecem a legislação que rege a educação de surdos no país, bem como outros documentos que servem de diretrizes para a educação desse alunado, em âmbito federal, tal como sugerem as falas a seguir:

Regina: A gente não sabe se a gente é somente intérprete ou alfabetizadora... e se é pra levar os dois juntos, em que momento? Se é pra ficar com o aluno na aula, então todos os professores teriam que fazer uma adaptação pra prova, pra avaliar se o aluno sabe aquele conteúdo que ele passou... se é só intérprete, então alfabetização teria que ser dado fora da sala, fora do horário de aula... ou por nós mesmas ou sei lá por quem... onde...

Evidencia-se a existência de uma atividade alienada de seu propósito, que se dá sob duas circunstâncias: na contradição entre as políticas públicas federais e estaduais, e

no fato de que a atividade dos professores interlocutores também se mostra alienada em relação às próprias ações. Os participantes demonstram conhecer as necessidades educacionais dos estudantes surdos e as atividades de ensino que poderiam promover seu desenvolvimento, porém, como a sala de aula “pertence” ao professor regente, essas atividades nem sempre se concretizam.

Assim, o ponto chave que determina quais ações serão executadas e quais serão suprimidas parece centrar-se na concepção de inclusão defendida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a qual pressupõe como mais adequado que todos os estudantes estejam na mesma sala de aula, mesmo quando isso represente a necessidade de um segundo professor, desempenhando uma atividade de ensino paralela. Em tal perspectiva, a opção por suprimir a função docente que cabe ao professor interlocutor pode não estar necessariamente associada à concepção de que devem atuar como intérpretes, mas à ideia de que *não* devem atuar como professores, visto que já existe um profissional realizando atividade de ensino na sala de aula.

Algumas considerações

O movimento de pesquisa aqui apresentado guiou-se pela intenção em demonstrar que a função social do professor interlocutor é a mesma de qualquer outro *professor*, mas que esta encontra-se influenciada e prejudicada pela condição de alienação dos trabalhadores que adentram esse cargo, uma vez que o significado social e o sentido pessoal atribuídos à sua atividade são distintos e incompatíveis.

A partir das categorias analíticas elaboradas, confirma-se que não há quaisquer expectativas de que o professor interlocutor atue como intérprete de Libras, advindas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ao contrário, os parâmetros apresentados nos documentos que discorrem sobre sua atuação (SÃO PAULO, 2009) referem-se ao professor interlocutor unicamente enquanto *docente*, inclusive nos vídeos em que profissionais ligados ao CAPE determinam as ações que devem ser realizadas.

Se a educação do surdo em perspectiva inclusiva requer dois professores na mesma sala de aula, faz-se necessário que tais profissionais empenhem-se coletivamente na organização do ensino para *todos* os estudantes, tendo em vista que a unidade da

atividade pedagógica caracteriza-se pela dimensão coletiva e colaborativa que deve existir entre atividade de ensino e atividade de estudo.

Por outro lado, a presença do professor interlocutor evidencia que o professor regente de turma não é capacitado para promover o desenvolvimento de todos os seus alunos; ao mesmo tempo, um professor interlocutor subjugado a outro professor suscita uma aparente incapacidade de ser ele próprio o docente. Tem-se, dessa forma, uma dupla exclusão: a do professor interlocutor e a do aluno surdo, para o qual as propostas educacionais ainda se mostram incipientes e elaboradas sem reflexões críticas.

A atividade de ensino também está comprometida nessa perspectiva de inclusão escolar que se propõe, pois os dois professores inseridos na sala de aula apresentam a mesma função, mas cada um está comprometido com atividades diferentes; nem sempre a atividade de ensino organizada para o grupo de ouvintes é adequada para o sujeito surdo, cabendo ao professor interlocutor adaptá-la ou substituí-la, sempre que o professor regente o autorizar. Desse modo, se a atividade de ensino não é a mesma para surdos e ouvintes, também a atividade de estudo não poderá ser; e se a proposta para o surdo for diferente, já não há o caráter coletivo que caracterizaria tal processo como *atividade*.

Ao pensar em propostas para a superação dessa realidade, destaca-se a necessidade de que o significado da função do professor interlocutor seja compartilhado entre a comunidade escolar, pois muitas dificuldades que permeiam sua atuação decorrem da ausência de clareza sobre sua função junto ao estudante surdo.

Entretanto, a transformação da realidade da educação de surdos se inscreve no âmbito da superação das condições que atingem a educação escolar de modo geral; da reflexão sobre as possibilidades de superação da realidade em que atualmente se insere o professor interlocutor, emana também a necessidade de que todo o contexto da escola esteja orientado para a transformação da realidade concreta, a fim de que todos os estudantes nela inseridos tenham asseguradas as condições de desenvolvimento, rumo à genericidade humana.

Referências

ASBAHR, F. S. F. *Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BERNARDES, M. E. M. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o ensino e a aprendizagem*. Curitiba: CRV, 2012

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2005.

_____. Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília. *Diário Oficial da União*, 2011.

_____. Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2014b.

_____. *Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. *Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº1.060/2013 e nº91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília, DF. MEC/SECADI, 2014a.

CAMPOS, S. R. L. *Aspectos do processo de construção da língua de sinais de uma criança surda filha de pais ouvintes em um espaço bilíngue para surdos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de AN Leontiev. *Caderno Cedes*, v. 24, n. 62, p. 44-63, 2004.

GREGORY, S.; KNIGHT, P. (Orgs.). *Issues in deaf education*. London: David Fulton Publishers, 1998.

IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 28/08/2013.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiniano*. Campinas: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-51.

PICKERSGILL, M. Bilingualism, current policy and practice. In: GREGORY, S. et. al. *Issues in deaf education*. London: David Fulton Publishers, 1998. p. 88-97.

QUADROS, R. M. *A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina*. XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu, 2005.

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

ROSA, A. S. Tradutor ou professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 8, p. 55-74, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE n. 38, de 19 de junho de 2009. Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino. *Diário Oficial[do] Estado de São Paulo*, São Paulo, 2009.

SLOMSKI, V. G. *A prática pedagógica de professores de surdos em uma escola bilíngue*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 1999.

VIEIRA, M. E. M. *A auto-representação e atuação dos “professores-intérpretes” de línguas de sinais: afinal... professor ou intérprete?.* 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Machado Libros, 2001. v. 3.

_____. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Original publicado em 1934.