

IMAGENS DOS INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS EM SALA DE AULA: ESCOLA INCLUSIVA EM FOCO

NEIVA DE AQUINO ALBRES

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC–Brazil

VÂNIA DE AQUINO ALBRES SANTIAGO

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – Brazil

Resumo

Desenvolvemos uma análise dialógica de imagens como representação do intérprete de língua de sinais em ambiente educacional, servindo-nos, para isso, da teoria bakhtiniana dialógica da linguagem a partir de enunciados concretos (Bakhtin, 2010). As questões que se colocam nesta pesquisa são: como subtende-se o intérprete educacional em textos verbo-visuais? Que concepção sobre o papel do intérprete educacional é transmitida por esses textos verbo-visuais? Consideramos que tais textos verbo-visuais estabelecem relações dialógicas com o movimento de inclusão educacional de alunos surdos e dos problemas enfrentados em sala de aula, das contradições sobre os papéis a serem assumidos por este novo profissional: o intérprete de língua de sinais.

PALAVRAS-CHAVE: Imagem; Verbo-visual; Política educacional; Intérprete educacional.

ABSTRACT

We have developed a dialogical analysis of images as a representation of the sign language interpreter within the educational environment, based on Bakhtinian dialogic theory of language from concrete sentences (Bakhtin, 2010). The questions raised in this research are: how is it implied the educational interpreter in verb-visual texts? What conception regarding the role of the educational interpreter is conveyed by means of these verb-visual texts? We considered that such verb-visual texts establish dialogical relations with the movement of educational inclusion of deaf students, the problems faced inside the classroom, the contradictions about the roles to be assumed by this new professional: the sign language interpreter.

Keywords: Image; Verb-visual; Educational policy; Educational interpreter.

1. INTRODUÇÃO

A Declaração de Salamanca (1994) é considerada o marco inicial do movimento de inclusão educacional que reuniu na Espanha, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, delegados de 92 países e 25 organizações internacionais. Anos depois, o Brasil tornou-se signatário, acompanhando a Proposta de Inclusão Escolar das Minorias Sociais. Também na década de 1990, fortaleceu-se o movimento de educação inclusiva que demanda, entre outros serviços, intérpretes em salas de aulas em escolas comuns para mediar o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares e as relações entre alunos surdos e professores e colegas ouvintes.

O Conselho Nacional de Educação do Brasil aprovou a Resolução nº 02/2001 (Brasil, 2001), que institui as *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*, “orienta a inserção das crianças surdas em salas de aula do sistema regular de ensino, quer público ou privado, com a colocação de um intérprete de Libras como forma de atender à necessidade de acesso aos conhecimentos acadêmicos por parte desses alunos” (Leite, 2004).

No caso do intérprete, encontramos recomendações mais refinadas, como: “Professores-intérpretes são profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdocegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização” (Brasil, 2001, p. 50).

Nos anos 2000, em diferentes secretarias estaduais e municipais de educação que oferecem a educação básica, intérpretes educacionais foram contratados e formados em serviço para desenvolver o papel de mediador da aprendizagem de alunos surdos incluídos em classes do ensino comum.

No Brasil, em 2002, a Língua Brasileira de Sinais – Libras é reconhecida como língua da comunidade surda pela Lei nº 10.465. E diretrizes sobre educação bilíngue para surdos são instituídas pelo Decreto nº 5.626/2005. Estabeleceu-se que, após um ano da publicação desse Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior deveriam incluir, em seus quadros, em todos os níveis e em todas as etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa para viabilizar o acesso à comunicação, informação e educação de alunos surdos (Brasil, 2005).

O MEC optou por inserir os alunos surdos em turmas de ouvintes, colocando a presença de intérpretes de LIBRAS, em sala de aula, como solução para o impasse em relação ao uso de diferentes línguas pelos participantes nesse contexto: Língua Portuguesa – modalidade oral e escrita – utilizada pelo professor, alunos e intérprete ouvintes, e Língua Brasileira de Sinais – modalidade gestual-visual utilizada pelos alunos surdos e intérprete (Leite, 2004, p. 14).

Por intermédio das práticas culturais no ambiente da escola, vão se constituindo novos agentes e novos papéis. Assim, a escola é um espaço nuclear das

práticas culturais. Para Souza (1998),

[...] é fato que a educação cumpre finalidades determinadas pela sociedade, não é menos verdade que os projetos, os discursos, as teorias pedagógicas materializam-se no cotidiano da escola; é nesse âmbito que a intercessão de subjetividades e práticas cadencia ritmos, ritualiza comportamentos, intercambia experiências, configura formas de agir, pensar, sentir e possibilita a identidade/diferenciação da escola no conjunto das instituições sociais (Souza, 1998, p. 19).

Interessa-nos olhar as imagens (que compõem textos verbo-visuais) que retratam os intérpretes educacionais em seu cotidiano na sala de aula, mediando o processo de ensino-aprendizagem na escola, com os problemas e entraves que envolvem uma educação inclusiva para alunos surdos.

Os textos verbo-visuais são representações dos que vivenciam esse ofício, e proliferam-se, também, em materiais impressos, em grupos virtuais de discussão em redes sociais, destinados aos professores e intérpretes como leitores. As questões que se colocam nesta pesquisa são: como intérprete educacional é registrado em textos verbo-visuais de materiais de formação (impressos) e informativos (*on-line*)? Que concepção sobre o papel do intérprete educacional é transmitida por esses textos verbo-visuais?

Compreendendo que os enunciados se apresentam contemporaneamente, cada vez mais com elementos verbo-visuais, tendo em vista os novos suportes e linguagens que a modernização disponibiliza, como a imprensa e a Internet, o objetivo deste trabalho é de contribuir para a compreensão das representações sobre o intérprete de língua de sinais na educação de surdos.

2. TEXTO VERBO-VISUAL

Atualmente, o texto verbal não é a única forma de transmitir informações. As imagens, o som, os gestos, a cor e a textura são elementos passíveis de leitura. Aprendemos a ler o visual, pois ele está inserido em nossa cultura e nos novos modos de circulação das informações e, por meio dele, ampliamos a capacidade de interpretação de determinada informação.

Os diversos gêneros discursivos em circulação trabalham, também, com esse caráter não verbal das linguagens ao se constituírem como textos. Tomamos, aqui, o conceito bakhtiniano de gêneros do discurso, em que se entende texto como resultado das diversas confluências, imbricações discursivas, ideologicamente envolvidas, onde nos constituímos como seres humanos, pensantes e produtivos.

Os gêneros discursivos constituem-se de três elementos relativamente estáveis: construção composicional, estilo e conteúdo temático. Ainda salientando a importância da observação do conteúdo e da forma da produção ideológica como constituintes um do outro, Bakhtin (2010) afirma:

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação dessas formas ocasiona uma modificação do signo (Bakhtin, 2010, p. 45).

Nessa perspectiva, qualquer análise parte do processo real de vida e dos ecos ideológicos deste processo que deve ser analisado, considerando-se o contexto sócio-histórico em que foi produzido e veiculado. Podemos nos debruçar sobre enunciados verbo-visuais, como outra forma de manifestação enunciativa, ou seja, outro meio de expressão humana, mas não de menor valor:

Numa abordagem ampla das relações dialógicas, estas são possíveis também entre outros fenômenos conscientizados desde que estes estejam expressos numa matéria *sígnica*. Por exemplo, as relações dialógicas são possíveis entre imagens de outras artes, mas essas relações ultrapassam os limites da metalinguística (Bakhtin, 2002, p. 184).

Ao dar oportunidade para a análise de outras linguagens, Bakhtin inaugura uma nova forma de construir conhecimento, ampliando as possibilidades dos estudos da linguagem. Considerando que os enunciados de diversas esferas, entre eles o do *corpus* desta pesquisa, apresentam uma dimensão verbo-visual imprescindível para a sua compreensão, os aspectos visuais, em especial as ilustrações, fazem parte dos textos de hipermídias¹ e de materiais impressos.

Assim, a ilustração feita de um novo profissional da escola gera interpretações e construções de sentidos que contribuem para a construção da identidade desse profissional. Nessa perspectiva, “tanto a linguagem verbal quanto a visual são acionadas de forma a provocar a interpenetração e consequente atuação conjunta” (Brait, 1996, p. 65-66).

3. DESCRREVENDO A PESQUISA – ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste trabalho, particularmente, o objeto de estudo é o enunciado, enunciado verbo-visual, constituído por relações dialógicas e relacionado ao cotidiano do intérprete educacional. Decidimos buscar em diferentes mídias como, por exemplo, Internet, revistas e livros que elegeríamos para nosso trabalho textos verbo-visuais sobre o intérprete educacional.

Verificamos os diversos textos veiculados na mídia impressa e digital sobre intérprete de língua de sinais em diferentes esferas discursivas. Após pesquisar-

¹ Junção de várias mídias em sistemas eletrônicos de comunicação. Uma forma bastante comum de Hipermídia é o Hipertexto, no qual a informação é apresentada ao usuário sob a forma de texto, através de uma tela do computador. A Hipermídia pode ser considerada uma extensão do Hipertexto, entretanto, inclui, além de textos comuns, sons, animações e vídeos (Bugay, 2000).

mos os materiais existentes, selecionamos seis textos verbo-visuais sobre intérprete de língua de sinais no campo educacional. Ao buscarmos informações sobre o tipo de instituição em que foram publicados originalmente, constatamos maior predominância de ilustrações que compunham textos de orientações e outras, em menor número, de textos com fundo humorístico.

Assim, os textos verbo-visuais têm autoria e são marcados historicamente e destinados a um interlocutor potencial. Amorim (2001) propõe que a relação entre o sujeito cognoscente e o sujeito a conhecer é de alteridade fundamental e que o objeto das Ciências Humanas não é somente já falado, mas, na condição de texto, também objeto falante.

A análise de enunciados verbo-visuais em uma perspectiva bakhtiniana deve se pautar, por um lado, no seu caráter real e objetivo e na sua capacidade, enquanto manifestação humana, de determinar o seu modelo de análise, e, por outro, nas questões e categorias teóricas previamente definidas pelo pesquisador. É no diálogo, por um lado, do pesquisador e sua teoria com, por outro, seu objeto falante que está o fun-

damento epistemológico da teoria de Bakhtin e seu Círculo (Grillo, 2012, p. 237).

Igualmente, nosso papel é o de analisar essa expressão humana, tendo como base a concepção de linguagem bakhtiniana, marcada histórica e ideologicamente, aberta para a construção de novos discursos sobre ela. Ao selecionarmos o material para este trabalho, construímos três categorias de análise: a) intérprete – máquina; b) intérprete – colaborador; e c) intérprete – dificuldades do cotidiano. A organização da pesquisa, nestas três categorias, se deu em decorrência do processo interpretativo dos pesquisadores, surgindo dos próprios dados (textos verbo-visuais).

4. ANÁLISE DOS DADOS

A escola inclusiva deve ser uma escola preparada para o ensino-aprendizagem de todos, sendo um espaço de desenvolvimento das potencialidades de todos os indivíduos (Brasil, 2008). No caso do aluno surdo, essa potencialidade é interpretada no sentido da visualidade, potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar quando do uso de sua língua, como discute Skliar (1998).

Com base nisso, a tarefa que realizamos neste trabalho é a de observar, analisar e compreender a representação que se constrói do intérprete de língua de sinais na sala de aula, como uma das práticas da Política de Educação Inclusiva vigente em nosso país.

Interessa-nos discutir as maneiras como os intérpretes educacionais são vistos, como afirma Rosa (2009, p. 882) “para reconstruir a maneira de ver o outro, é preciso se exercitar a partir desse outro, e lançar-se a um esforço de desconstrução da imagem de si e do outro”.

A) INTÉRPRETE – MÁQUINA

Uma forma de conceber o trabalho do intérprete é como um ato técnico, sem relação com sua subjetividade, sem interferências pessoais e sem criatividade, como se fosse uma máquina de traduzir/ interpretar. Concepção simplista considerada por Lacerda (2012), no entanto ainda é a concepção que paira em diferentes contextos.

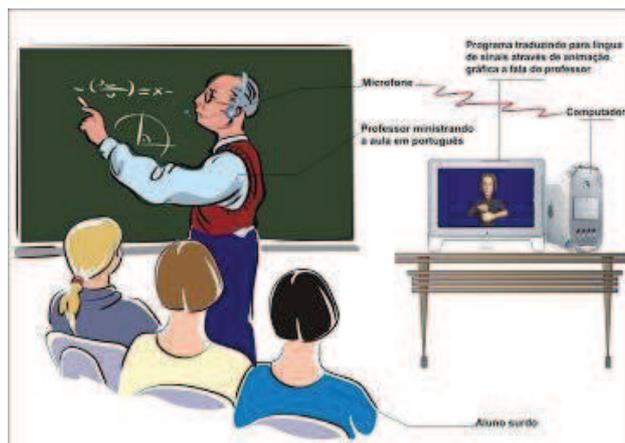


Imagem 01

Fonte: Acessibilidade Brasil, 2012.

A primeira imagem (imagem 01), um projeto apoiado pelo Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, por meio de convênio com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS (iniciado em 2001), em seu texto de divulgação, apresenta a ilustração do equipamento que se pretende construir (Acessibilidade Brasil, 2012).

Assim, a imagem perpetua a ideia de que “se considerem os tradutores seres faltos de ideias, meras máquinas de transmissão, como se máquinas pudessem criar por si sós laços entre pessoas por meio de texto!” (Sobral, 2003, p. 203).

Ao contrário do que se afirma frequentemente, a posição de um intérprete, longe de ser neutra, é a de um interlocutor, que, na situação discursiva, precisa fazer escolhas, eleger sentidos, para deles se apropriar e fazê-los chegar ao seu destinatário. Faz escolhas não para colocar suas impressões, mas suas impressões são fundamentais nas escolhas de sentido que faz para verter de uma língua a outra com a maior fidedignidade possível. O intérprete não é alguém passivo, um instrumento que verte de uma língua a outra, automaticamente, palavras. É um interlocutor ativo, que, buscando compreender os sentidos pretendidos pelo locutor, justamente por ter uma escuta plural, elege aqueles mais pertinentes e os verte para a língua-alvo (Lacerda, 2010, p. 147).

De fato, para interpretar diferentes áreas do conhecimento ao mesmo tempo, como a escola moderna se organiza, pela especialização do saber, o intérprete precisaria dominar todos os conteúdos dos componentes curriculares. Quando de níveis mais avançados de escolarização, o trabalho se complica. Surge a indagação de Felipe sobre quem seria “esse super-profissional, superintérprete multidisciplinar” (2003, p. 92), parecendo se referir a uma visão idealizada do intérprete para atuar na educação.

Todavia, no processo da interpretação, não se pode se ater às palavras, “mas é fundamental se ater aos sentidos pretendidos pelo locutor/ enunciador na língua de origem e trabalhar para que esses sentidos cheguem para o outro na língua-alvo” (Lacerda, 2012, p. 252). Como uma máquina interpretaria as possibilidades de sentidos da fala humana? Como não contar com as competências: sociolinguística, referencial e discursiva do intérprete de língua de sinais?

B) INTÉRPRETE – COLABORADOR

Muitos são os estudos que indicam o trabalho do intérprete educacional como um apoio educacional ao aluno surdo, como um serviço da educação especial em colaboração com o professor regente em sala de aula da escola comum (Kelman, 2005; Vieira, 2007; Tuxi, 2009).



Imagem 02 - Fonte: Goffredo, 2012. Desenhista: Monica Lopes



Imagem 03 - Fonte: Vilhalva, 2005. Desenhista: José Mauro

Nas imagens 02 e 03, os intérpretes permanecem ao lado do professor, por vezes em pé ou sentados. Esses elementos são fundamentais para propostas político-institucionais que visam a redefinir espaços de circulação de saberes e a desconstruir visões de subordinação à língua de sinais, cujo imperativo na escola comum é o universo do som, do ensino por meio das palavras proferidas pelo professor. Nessa nova ordem, o intérprete toma a centralidade quando da mediação dos discursos do professor ou dos colegas ouvintes e dos alunos surdos.

Nas imagens, os alunos surdos estão sentados na parte da frente da sala, próximos ao quadro negro, e o intérprete educacional está usando a língua de sinais para o ensino. Ainda que, muitas vezes, se aceite a língua de sinais como língua em circulação no ambiente escolar, ela é vista como recurso para o ensino, como língua para a mediação pedagógica e pouco destaque se dá para a prática de interação entre pares, para trocas de experiências cotidianas e informais (Lodi, 2005). Assim, os intérpretes são representados em ação, com mãos em movimento, e os alunos surdos, quietos e atentos.

Os textos verbo-visuais veiculados nestes materiais de orientações de professores levam-nos a pensar que pela inserção do profissional para interpretar a fala dos professores, os alunos aprenderiam sem problemas. Para além da inserção de intérpretes em sala de aula, é preciso que, em um projeto de inclusão bilíngue, as questões específicas da surdez sejam consideradas pelo conjunto de professores, de modo a prepararem suas aulas considerando a experiência visual própria da surdez, a inacessibilidade aos recursos auditivos, repensando na sua sequência didática, a fim de ministrarem aulas que façam sentido para alunos surdos e ouvintes (Campelo, 2007, Lodi e Lacerda, 2009).

Para entendermos o todo, o sentido desses textos verbo-visuais, precisamos entender as partes, as outras vozes, os outros discursos que ajudam a compreender esses sentidos, fazendo-nos lembrar as palavras de Lacerda (2010):

A atual política nacional de educação tem como diretriz fundamental a escola inclusiva, que prevê a “escola para todos”. Desse modo, os professores devem ter uma formação generalista, voltada para atender a todos os alunos e a todas as necessidades educativas especiais. As diferentes necessidades precisam ser contempladas pela presença do professor especialista que dará apoio aos professores regentes de classe, de acordo com as orientações legais (Lacerda, 2012, p. 282).

O sentido se estabelece pelo levantamento, entendimento do texto verbo-visual, no contexto sócio-histórico em que se encontra, no espaço-tempo em que se desencadeia. Assim, as muitas partes, as muitas vozes compõem o todo. Na esteira do que foi colocado, a presença do intérprete é resultado de um trabalho em conjunto, em harmonia entre professor e intérprete – isso nos remete a uma negociação, em que ambos os lados devem estar abertos ao trabalho colaborativo.

Todavia, nem tudo é harmonioso, o intérprete pode passar por várias dificuldades em sala de aula, como as registradas em alguns textos verbo-visuais e apresentadas na próxima categoria de análise.

C) INTÉRPRETE – DIFICULDADES DO COTIDIANO

Outras imagens revelam as dificuldades encontradas, não vinculadas a questões linguísticas, mas ligadas à posição que ocupam no próprio espaço escolar, principalmente no que se refere à sala de aula. Assim, textos verbo-visuais ironizam, por exemplo, situações em que o intérprete chama mais a atenção dos alunos do que o professor (imagem 04), ou quando o professor fala tão rápido que o intérprete não consegue acompanhar o discurso (imagem 05), ou mesmo quando o intérprete pouco sabe sobre o que vai se tratar na aula (imagem 06).

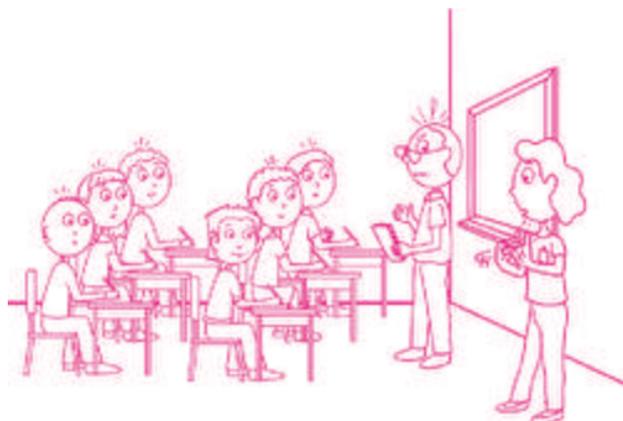


Imagem 04

Fonte: CNSE, sd, p. 79.

Desenhista: desconhecido

Na imagem 04, está em evidência que a atenção dos alunos (surdos e ouvintes) está voltada para a presença do intérprete educacional. Pode-se observar que o intérprete de língua de sinais também se posiciona na parte da frente da sala de aula, ao lado do professor, entretanto os alunos olham para ele e despendem sua atenção do professor, o que ocasiona uma indisposição deste em relação à sua presença.

Esta imagem estava impressa em material de orientações de professores de como atender a alunos surdos matriculados em escola comum. Junto à imagem, havia um texto informando que isto ocorre no início do trabalho, quando o intérprete é introduzido e que depois os alunos se acostumam. Trata-se de uma tentativa de orientar, de alguma forma, os professores quanto ao processo inicial de adaptação ao terem intérpretes em sua sala de aula.

Pesquisas indicam dificuldades de realização do trabalho em conjunto devi-

do à sensação de desconfiança gerada pela entrada desse novo profissional em sala de aula, desconfiança de sua presença como alguém que investiga a forma de ensinar do professor, que compete ou que pode avaliá-lo (Lacerda, 2012).

São representadas, também, as dificuldades da prática de interpretação, ou seja, da atuação do intérprete como mediador da aprendizagem dos alunos. Quanto a isso, os dois próximos textos verbo-visuais constituíram representações; em meio aos conflitos da prática, estes se sustentam como texto humorístico (imagem 05) e texto de orientação (imagem 06).



An Interpreter Practical Joke

Imagem 05

Fonte: (Coleção na cultura surda).

Desenhista: Matt Daigle

Uma imagem que estabelece uma cumplicidade com o leitor que é intérprete de língua de sinais, visando a ironizar as dificuldades do cotidiano em sala de aula, criando um efeito de sentido. Metaforicamente, o “braço do intérprete quebra”; pelo cansaço, os intérpretes sentem como se os braços caíssem, principalmente quando do trabalho por horas e com um locutor de fala intensa (imagem 05). O olhar da pessoa surda, do professor e do próprio intérprete é de espanto pelo ocorrido.

Diante desse enunciado composto de imagens, há um projeto gráfico que disponibiliza os elementos no espaço discursivo e de elementos verbais que se articulam com as informações visuais. Os elementos verbais e os visuais não podem ser separados quando se pretende entender o sentido expresso por esse enunciado concreto.

A metáfora nos possibilita perceber as vozes dos outros, por meio da qual podemos analisar formas de interação verbal, pois “formas de construção, mani-

festação e recepção do humor, configurado ou não pela ironia, podem auxiliar o desvendamento de momentos ou aspectos de uma dada cultura, de uma sociedade” (Brait, 1996, p. 15).

Há a necessidade de se fazer um parêntese aqui para discorrer sobre a forma de contratação dos intérpretes educacionais. Há sistemas educacionais em que este profissional atua em sala de aula, na sua tarefa de versar de uma língua para a outra, durante toda a carga-horária em que foi contratado, diferentemente dos professores que possuem janelas em seus horários para estudos e planejamento. Os professores saem da sala para outra atividade, mas os intérpretes permanecem, por vezes, trabalhando em dois períodos. Esta configuração torna o trabalho do intérprete exaustivo. Em muitas escolas, não existe outros profissionais para se trabalhar em rodízio ou para discutir temas sobre interpretação e dificuldades com conteúdos.

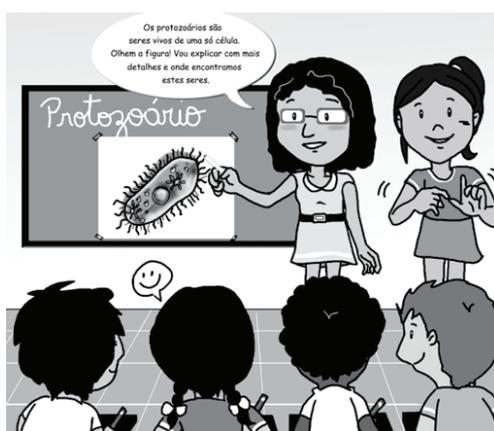


Imagem 06 - Fonte: Kokati e Lacerda, 2011, p. 133. Desenhista: Viviane Midori Kotaki

Outro problema enfrentado no cotidiano do intérprete educacional é a difícil linguagem proferida pelos professores especialistas (dos componentes curriculares), apresentado na imagem 06. No primeiro quadro, a professora usa termos como “protozoários”, “unicelulares”, “eucariontes”, e “clorofila” em uma mesma sentença, qualificando demais seus interlocutores (alunos e intérprete) que pouco sentido constroem sobre tudo o que foi dito, com expressões de “interrogação”, e o intérprete é apresentado na imagem transpirando, o que indica dificuldades em sua prática. No segundo quadro, a professora tem uma imagem do protozoário como recurso didático e usa uma linguagem mais acessível aos alunos e ao intérprete: “Os protozoários são seres vivos de uma só célula. Olhem a figura! Vou explicar com mais detalhes e onde encontramos estes seres”. Estas estratégias transformam o semblante dos interlocutores, indicando maior compreensão.

Consideramos que, por esse texto verbo-visual estar impresso em material de formação/orientação de professores, o discurso se dirige a sensibilizar os professores sobre a complexidade da atividade do intérprete educacional e da necessidade de o professor usar uma linguagem mais acessível, mantendo a ideia do trabalho colaborativo entre professor regente e intérprete.

Sales e Lacerda (no prelo), ao analisarem o trabalho de intérpretes no Ensino Fundamental II, consideram haver aspectos desfavoráveis, entre eles:

Desconhecimento do planejamento docente e dos recursos a serem utilizados, considerando-se aí que, além da possibilidade de “não dominar o conteúdo”, a diversidade de assuntos impõe ao IE [intérprete educacional] tomar decisões técnicas a todo instante (uso de datilologia, tradução consecutiva e/ou o que ocorre na maior parte do processo que é tradução simultânea) (Sales & Lacerda, no prelo, s.p.).

Há também autores que indicam que seria interessante a formação do intérprete na área de conhecimento que atua (Santos, 2012). A discussão sobre as dificuldades do fazer dos intérpretes educacionais tem sido tematizadas em pesquisas sobre educação, educação especial e educação de surdos. As imagens apresentadas dialogam com as pesquisas sobre a atuação do intérprete educacional. Nesse sentido, podemos afirmar que existe uma polifonia nesses textos verbo-visuais.

O gênero implica em uma prática enunciativa – produção e recepção de enunciados determinadas por uma esfera da comunicação discursiva através da qual a individualidade do locutor se constitui no contato com outros sujeitos. A adaptação do projeto discursivo do locutor é uma necessidade, porque o gênero coloca o enunciado na relação com os usos anteriores do mesmo gênero por outros locutores (Grillo, 2012, p. 240).

Tais imagens reunidas neste trabalho, consideradas enunciados concretos, estabelecem relações dialógicas entre os diversos sujeitos e contexto: enunciadore

(desenhistas ou autores de textos de orientação), leitores previstos (professores ou intérpretes) e contexto sócio-histórico (política de inclusão educacional).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A compreensão do projeto discursivo do autor do enunciado ocupa um lugar central na obra bakhtiniana” (Grillo, 2012, p. 245). Desta forma, marcamos que os textos verbo-visuais se prestam a servir de material de formação de educadores em uma perspectiva inclusiva de educação ou como material humorístico sobre os conflitos dos intérpretes no cotidiano da sala de aula e da política de inclusão educacional.

A partir da leitura da linguagem verbo-visual das seis imagens que compõem materiais formativos e informativos produzidos a partir do ano 2000, cujo teor representativo do intérprete educacional nos interessou para a análise da constituição de sentidos, podemos afirmar que esta linguagem é objeto em circulação e constituída de concepções sobre o intérprete educacional.

Pudemos demonstrar como nos “nós” da linguagem é possível perceber a complexa tarefa do intérprete educacional, ora voltado para os aspectos linguístico-discursivos, quando é focalizado o seu papel-máquina, ou mesmo voltado para seu papel colaborativo, quando é focalizado o seu trabalho “ao lado” do professor regente. Constatamos, também, a problematização das dificuldades enfrentadas nessa tarefa, registradas em materiais instrucionais e humorísticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acessibilidade Brasil (2001). Projeto TLIBRAS – Tradutor Português x LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Disponível em <http://www.acessobrasil.org.br/index.php?itemid=39>
- Albres, N. de A. (2005). Construção do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais em Mato Grosso do Sul: Condicionantes Sociais e Políticos. *Anais do EPILMS*. Campo Grande – MS: EPILMS.
- Bakhtin, M. M. (2002). *Problemas da poética em Dostoiévski*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- Bakhtin, M. M.. (2010). *Estética da criação verbal*. 2. Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Brait, B. (1996). *Ironia em perspectiva polifônica*. São Paulo – Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Brasil (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas especiais*. Brasília: CORDE.
- Brasil. (2001) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Resolução nº 2/2001*. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. MEC/SEESP.
- Brasil. (2002). *Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002*. Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências, Brasília.

- Brasil. (2005). *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- Bugay, E. L.; Ulbricht, V. R. (2000). *Hipermídia*. Florianópolis: Bookstore.
- Campelo; A. R. S. (2007). Pedagogia Visual/ Sinal na Educação dos Surdos. In: Quadros, R. M. de & Pelin, G. (orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul. p. 100-131. ISBN 978-85-89002-21-9
- CNSE. (s.d.) *Alumnado sordo en Secundaria*. ¿Cómo trabajar en el aula? obra colectiva, concebida, creada y realizada por la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE). Gobierno de España. Ministerio de Educación
- Felipe, T. A (2003). A função do intérprete na escolarização do surdo. In: *Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões*. Anais do II Congresso Internacional do INES, 17-19 de setembro.
- Goffredo, V. F. S. de. (2012) *Fundamentos da Educação Especial - e-UNI - Livros - Especialização em Educação Especial*. Disponível em: http://www.unirio.br/cead/livros/fund_ee/unidade3.3_desenvolvimento.html
- Grillo, S. V. de C. (2012). Fundamentos bakhtinianos para a análise de enunciados verbo-visuais. *Filol. lingüíst. port.*, n. 14(2), p. 235-24. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP14-2/Grillo.pdf> ISSN: 2176-9419
- Kelman, C. A. (2005). *Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Brasília: Universidade de Brasília.
- Lacerda, C. B. F. de (2010). *Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos*. Cadernos de Educação. UFPel Pelotas [36]: 133 - 153, maio/agosto. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1604/1487> ISSN ONLINE 2178-079X
- Lacerda, C. B. F. de. (2012). O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: Lodi, A. C. B.; Mélo, A. D. B.; Fernandes, E. *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação. ISBN 978-85-7706-047-4.
- Leite, E. M. C. (2004). *Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula Inclusiva*. Dissertação (Mestrado) Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras.
- Lodi, A. C. B. (2005). Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educ. Pesqui.* vol. 31, n. 3, p. 409-424. ISSN 1517-9702.
- Lodi, A. C. B.; Lacerda, C. B. F. de. (2009). A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Org.) *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-32. ISBN 978-85-7706-044-3
- Quadros, R. M. (2004). O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa/ Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à

Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP.

- Rosa, A. da S. (2009). A representação do intérprete de língua de sinais na literatura surda. *Anais do x encontro nacional de tradutores & IV encontro internacional de tradutores*. ABRAPT-UFOP, Ouro Preto, de 7 a 10 de setembro de 2009. 872- 883. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/anaisdoentrad/images/stories/PDFs/70Rosa.pdf>
- Sales, A. de C. M. & Lacerda, C. B. F. de (no prelo). Reflexões sobre o papel e a prática de intérpretes de língua de sinais no ensino fundamental. In: França, D. R. V. & Bagarollo, M. F. (orgs.). *Surdez, escola, trabalho e sociedade: reflexões sobre educação e fonoaudiologia*. Irati.
- Santiago, V. de A. A. (2012). O intérprete de Libras entre a significação e o tema das enunciações. In: *III Congresso Brasileiro de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Florianópolis-SC: UFSC. 15 a 17 de agosto.
- Santos, L. F. dos S. (2012). O intérprete educacional: práticas discursivas em diferentes áreas de conhecimento. In: *III Congresso Brasileiro de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Florianópolis-SC: UFSC. 15 a 17 de agosto.
- Skliar, C. (1998). Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: Skliar, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, p. 7-32. ISBN-10: 8587063170
- Souza, R. F. (1998). *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1800, 1910)*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. ISBN 8571392129
- Tuxi, P. (2009). *A Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Brasília.
- Vieira, M. E. M. (2007). *A auto-representação e atuação dos "professores-intérpretes" de línguas de sinais: afinal... professor ou intérprete?* Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de ciências da educação.
- Vilhalva, S. (2005). *Quando o intérprete de LIBRAS* atua: eu ouço*. Disponibilizado em 30/06/2005 TVE Regional /MS o canal da inclusão <http://www.tveregional.com.br/colunistas.php?IDc=9>. Visitado em 20