

SUSANA BARBOSA DE SOUSA

**Representações Sociais do Trabalho do Intérprete de Língua Gestual
Portuguesa em Contexto Educativo: Estudo com Professores e
Intérpretes**

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2015

SUSANA BARBOSA DE SOUSA

**Representações Sociais do Trabalho do Intérprete de Língua Gestual
Portuguesa em Contexto Educativo: Estudo com Professores e
Intérpretes**

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2015

©2015
SUSANA BARBOSA DE SOUSA
“TODOS OS DIREITOS RESERVADOS”

SUSANA BARBOSA DE SOUSA

**Representações Sociais do Trabalho do Intérprete de Língua Gestual
Portuguesa em Contexto Educativo: Estudo com Professores e
Intérpretes**

Tese apresentada à Universidade Fernando Pessoa
como parte dos requisitos para obtenção do grau de
Doutor em Desenvolvimento e Perturbações da
Linguagem, sob a orientação da Professora Doutora
Inês Gomes

RESUMO

SUSANA BARBOSA DE SOUSA: Representações Sociais do Trabalho do Intérprete de Língua Gestual Portuguesa em Contexto Educativo: Estudo com Professores e Intérpretes

(Sob orientação da Prof. Doutora Inês Gomes)

Ao intérprete de língua gestual portuguesa é atribuído um papel de carácter primordial na mediação da comunicação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte. Este papel de mediador da comunicação assume particular relevo no contexto escolar. Não obstante, a atuação do intérprete de língua gestual não se reduz apenas ao espaço dentro da sala de aula, mas a todos os contextos relacionados com os alunos surdos (Mendes, 2012).

A presente investigação visa colaborar para uma melhor compreensão das representações sociais de professores e de intérpretes de língua gestual portuguesa sobre o trabalho destes últimos profissionais em contexto educativo. De forma sucinta, objetiva-se determinar as representações que estes dois atores escolares detêm sobre a relevância da atuação do intérprete de língua gestual portuguesa no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, sobre as funções que lhe compete exercer, os principais constrangimentos com que se depara no exercício da sua profissão, bem como sobre estratégias para aumentar a visibilidade do seu trabalho.

Do ponto de vista metodológico, esta investigação foi baseada em grupos focais, com uma amostra de 53 profissionais (27 intérpretes de língua gestual portuguesa e 26 professores), que trabalham em escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, com vista a permitir estabelecer pontos de convergência e de divergência entre professores e intérpretes, na senda de melhorar a qualidade de alunos surdos.

Os resultados confirmam parcialmente o modelo conceptual que serviu de ponto de partida ao estudo; intérpretes de língua gestual portuguesa e professores apresentam pontos de análise que divergem, mas de forma geral conclui-se que o trabalho do

intérprete de língua gestual é de elevada importância com os alunos surdos. Revelam exercer funções várias (traduzir, interpretar, orientar o professor, educar, desenvolver projetos e material, entre outros), apesar de ser referido que são profissionais precários, não integrados nas equipas educativas, com falta de autonomia ou desvalorizados profissionalmente. Assim, as principais estratégias para aumentar a visibilidade do seu trabalho centram-se na sua participação ativa, na clarificação do papel, na formação dos professores e numa mudança de atitude.

Palavras-Chave: Intérprete de língua gestual portuguesa| Função| Contexto educativo| Representações sociais

ABSTRACT

SUSANA DE SOUSA BARBOSA: Social Representations about the Work of the Portuguese Sign Language Interpreter in Educational Context: Study with Teachers and Interpreters

(Under the guidance of Prof. Dr. Ines Gomes)

The Portuguese sign language interpreter is assigned with a primordial role in the process of mediating the communication between the deaf and the hearing community. This communication mediating role is particularly important in the school context. Nonetheless, the performance of the sign language interpreter is not only limited to the space within the classroom, since it is expanded to all of the contexts related to deaf students (Mendes, 2012).

The present research aims to contribute to a better understanding of the social representations of teachers and Portuguese sign language interpreters regarding the work of the latter in the educational context. The main goal is to determine which are the representations that these two school actors have about the relevance of the work of the Portuguese sign language interpreter in the process of teaching-learning of deaf students and his main functions, the central constraints that are faced during his performance, as well as his strategies to increase the visibility of his own work.

From a methodological point of view, this research was based on focus groups with a sample of 53 professionals (27 Portuguese sign language interpreters and 26 teachers), working in reference schools of bilingual education of deaf students, which allows us to conclude that there are certain points of convergence and divergence in teachers and interpreters' statements regarding the improvement of the education quality of deaf students.

The results partially confirm the conceptual model that served as a starting point to this study; Portuguese sign language interpreters and teachers present some analysis points that differ, but in general it is concluded that the work of sign language interpreter is quite important to deaf students. Despite the fact that they reveal several of their

working functions (such as translating, interpreting, guiding the teacher, educating, developing projects and equipment, etc.), it is stated that these professionals are quite precarious, since they are not integrated in the educational teams, having no autonomy or being professionally diminished. Thus the main strategies to increase the visibility of their work focus on their active participation in the clarification of the role, in teacher training and in a change of attitudes.

Keywords: Portuguese sign language interpreter| Function| Educational context| Social representations

RÉSUMÉ

SUSANA BARBOSA DE SOUSA: Représentations Sociales du Travail de l'Interprète de Langue des Signes Portugaise en Contexte Éducatif: Étude avec Professeurs et Interprètes
(Sous la supervision du Prof. Dr. Ines Gomes)

L'interprète de langue des signes a un rôle primordial dans la médiation de la communication entre la communauté sourde et la communauté entendant. Ce rôle de médiateur de la communication a une particulière importance dans le contexte scolaire. Néanmoins, le rôle de l'interprète de langue des signes ne se limite pas qu'à la salle de classe, mais à tous les contextes liés à tous les élèves sourds (Mendes, 2012).

Cette investigation a comme objectif celui de collaborer à une meilleure compréhension des représentations sociales des professeurs et des interprètes de langue gestuelle portugaise à propos du travail de ces derniers en contexte éducatif. En bref, on prétend déterminer les représentations que ces deux acteurs éducatifs possèdent en ce qui concerne la pertinence du rôle de l'interprète de langue des signes portugaise dans l'enseignement et l'apprentissage d'élèves sourds, les fonctions qu'il doit exercer, les principales contraintes auxquelles il fait face dans l'exercice de sa profession, ainsi que les stratégies qui augmentent la visibilité de son travail.

Du point de vue méthodologique, cette recherche est fondée sur des groupes de réflexion, avec un échantillon de 53 professionnels (27 interprètes de langue des signes portugaise et 26 professeurs), qui travaillent dans des écoles de référence pour l'enseignement bilingue d'élèves sourds, dans le but de pouvoir établir des points de convergence et de divergence entre professeurs et interprètes, pour améliorer la qualité des élèves sourds.

Les résultats obtenus confirment partiellement le modèle conceptuel qui a servi de point de départ à cette étude; les interprètes de langue des signes portugaise et les professeurs présentent des points d'analyse qui diverge, mais de façon générale on conclue que le

travail de l'interprète de langue des signes est d'une grande importance pour les élèves sourds. Ils démontrent qu'ils exercent plusieurs fonctions (traduire, interpréter, orienter le professeur, éduquer, développer des projets et des matériaux, entre autres), bien que l'on signale que ce sont des professionnels précaires, qui ne sont pas intégrés dans les équipes pédagogiques, en manque d'autonomie ou sous-valorisés professionnellement. Ainsi les principales stratégies qui visent à augmenter la visibilité de leur travail reposent sur leur participation active, la clarification de leur rôle, la formation des professeurs et le changement d'attitude.

Mots Clés: Interprète de langue des signes portugaise| Fonction| Contexte éducatif| Représentations sociales

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	XVII
ÍNDICE DE QUADROS	XIX
INTRODUÇÃO.....	1
COMUNICAÇÃO E SURDEZ.....	7
1.1. Introdução	7
1.2. A Comunicação e a Linguagem.....	8
1.3. Da Linguagem à Língua.....	14
1.4. Comunicação na Surdez: a Língua Gestual	18
1.5. A Aprendizagem da Língua Gestual.....	26
1.6. Síntese.....	33
A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA SURDA.....	35
2.1. Introdução	35
2.2. A Escola Inclusiva	36
2.3. Bilinguismo.....	43
2.4. As Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos	53
2.5. Síntese.....	62

O INTÉRPRETE DE LÍNGUA GESTUAL	65
3.1. Introdução	65
3.2. Da Formação à Profissão	66
3.3. Tradução Versus Interpretação	73
3.4. As Funções do Intérprete de Língua Gestual Portuguesa	78
3.5. O Intérprete de Língua Gestual Portuguesa na Escola	80
3.6. Constrangimentos ao Exercício Profissional de Intérprete de Língua Gestual... ..	90
3.7. Síntese	95
ESTUDO 1 REPRESENTAÇÕES DO INTERPRÉTE DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA.....	97
4.1. Introdução	97
4.2. Método	98
i. Participantes	98
ii. Material	100
iii. Procedimento	101
4.3. Resultados	103
4.4. Discussão dos Resultados	114
ESTUDO 2 REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR.....	125
5.1. Introdução	125
5.2. Método	126
i. Participantes	126
ii. Material	129
iii. Procedimento	129
5.3. Resultados	131
5.4. Discussão dos Resultados	142

DISCUSSÃO GERAL.....	149
CONCLUSÃO.....	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
ÍNDICE ONOMÁSTICO.....	181
APÊNDICES	185
APÊNDICE I GUIÃO DOS GRUPOS FOCALIS PARA INTÉRPRETES DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA	187
APÊNDICE II QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO PARA INTÉRPRETES DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA.....	191
APÊNDICE III ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS GRUPOS FOCALIS COM INTÉRPRETES DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA.....	195
APÊNDICE IV GUIÃO DOS GRUPOS FOCALIS PARA PROFESSORES.....	209
APÊNDICE V QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO PARA PROFESSORES	213
APÊNDICE VI ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS GRUPOS FOCALIS COM PROFESSORES	217

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Datilologia Gestual para o Português</i>	23
Figura 2. <i>Árvore da macro categoria 'relevância da atuação' obtida para os intérpretes de língua gestual portuguesa</i>	104
Figura 3. <i>Árvore da macro categoria 'funções a exercer' obtida para os intérpretes da língua gestual portuguesa</i>	106
Figura 4. <i>Árvore da macro categoria 'constrangimentos ao exercício' obtida para os intérpretes da língua gestual portuguesa</i>	108
Figura 5. <i>Árvore da macro categoria 'valorização da atividade' obtida para os intérpretes da língua gestual portuguesa</i>	112
Figura 6. <i>Árvore da macro categoria 'relevância da atuação' obtida para os professores</i>	133
Figura 7. <i>Árvore da macro categoria 'funções a exercer' obtida para os professores</i>	135
Figura 8. <i>Árvore da macro categoria 'constrangimentos ao exercício' obtida para os professores</i>	138
Figura 9. <i>Árvore da macro categoria 'valorização da atividade' obtida para os professores</i>	141
Figura 10. <i>Representações sociais do intérprete de língua gestual portuguesa e do professor sobre a atividade do intérprete em contexto educativo</i>	150

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. <i>Caracterização dos intérpretes de língua gestual portuguesa quanto à idade e ao sexo</i>	99
Quadro 2. <i>Caracterização dos professores quanto à idade e ao sexo</i>	127
Quadro 3. <i>Representações sociais efetivas do papel do intérprete de língua gestual portuguesa</i>	158

INTRODUÇÃO

A presente investigação pretende contribuir para uma melhor compreensão das representações sociais de professores e de intérpretes de língua gestual portuguesa sobre o trabalho destes últimos profissionais em contexto educativo. Concretamente, e a partir de uma metodologia baseada em grupos focais, pretende-se determinar as representações que estes dois atores escolares detêm sobre a relevância da atuação do intérprete de língua gestual portuguesa no processo de ensino-aprendizagem de crianças surdas, sobre as funções que lhe compete exercer, os principais constrangimentos com que se depara no exercício da sua profissão, bem como sobre estratégias para aumentar a visibilidade do seu trabalho. Tal conhecimento permitirá estabelecer pontos de convergência e de divergência entre professores e intérpretes, na senda de melhorar a qualidade do ensino de crianças com deficiência auditiva.

A importância de se conduzir trabalhos desta natureza fundamenta-se, desde logo, pelo papel que a comunicação assume nas nossas vidas. Na verdade, o ato de comunicar é uma necessidade de toda a espécie animal, da qual o ser humano não é exceção, apresentando-se vital para a sua sobrevivência e para o seu crescimento (Gomes & Santos, 2014; Heine & Browning, 2002; Jootun & McGhee, 2011). De facto, no nosso quotidiano, a interação com o outro é praticamente uma constante, sendo inúmeras as atividades que apelam ao estabelecimento de transações, com vista à troca e à partilha de informações.

Este estabelecimento de transações assenta, no caso da comunicação humana, na criação e na extração de significados a partir do envio e da receção de sinais e de símbolos verbais e não-verbais (Yorkston, Beukelman, Strand & Hakel, 2010). A sua concretização ocorre de modo muito diverso: os olhares, as gargalhadas, a forma como nos vestimos, os adereços que usamos, os gestos e os desenhos constituem exemplos do vasto âmbito de execução do processo de comunicação entre os indivíduos. Mas de

todas as formas de comunicação é a linguagem que se apresenta como o mais poderoso meio de expressão, dada a sua estreita relação com o pensamento (Castro & Gomes, 2000). Na senda de Lima Santos e Gomes (2004), a linguagem constitui o suporte da cognição, sendo a antecâmara da ação, do comportamento.

Por conseguinte, a linguagem assume um papel cardinal nas nossas vidas, não só por se constituir como o meio mais poderoso de comunicação mas também pelo papel que exerce no ajustamento psicológico dos indivíduos (Gomes & Santos, 2014). Ora, em situações de deficiência auditiva, a impossibilidade de comunicar através da linguagem falada – pelo menos de modo pleno – poderá limitar de modo significativo a interação com os outros e comprometer, no caso das crianças, o seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial (Harley, 2008).

De facto, nos casos mais graves de deficiência auditiva e em particular quando esta é congénita, a privação de captação, e posterior processamento, de estímulos sonoros irá prejudicar seriamente a capacidade da criança em interagir com os demais e em adquirir a linguagem que lhe permita apreender conceitos abstratos e estruturar os seus pensamentos, desde os mais simples aos mais complexos (Sacks, 1989).

Na verdade, a aquisição da fala – manifestação por excelência da linguagem – e o progressivo domínio linguístico oral passa, num primeiro momento, pelo conhecimento, que inicialmente é intuitivo, dos fonemas da língua materna e de como estes se organizam entre si. Ora, a criança surda, ao apresentar um défice no sistema auditivo periférico, não será capaz de perceber e de reconhecer esses sons e, conseqüentemente, não será capaz de captar as intenções comunicativas do emissor, de compreender o que lhe dizem, nem de se expressar oralmente (Koch & Oesterreicher, 2013).

A criança fica, assim, em situação de desvantagem em relação aos seus pares, ao ver, por um lado, limitadas as oportunidades de interação com os outros, e, por outro lado, empobrecidas as suas capacidades de compreensão e de formulação. Conseqüentemente, podemos assistir ao comprometimento não só do seu desenvolvimento linguístico mas também afetivo, comportamental e social. É, então, deveras importante que a criança surda tenha acesso a formas visuais de transmissão de conhecimentos, caso contrário verá dificultada as suas aprendizagens e exibirá um fraco desenvolvimento a nível cognitivo (Arantes, 2007).

Deter a linguagem a partir de uma modalidade alternativa à oralidade – como é o caso da língua gestual – assume-se, pois, crucial (Harley, 2008). Sendo desprovida de sons, a língua gestual assenta num código formado por gestos, onde o gesto pode representar uma letra, uma palavra ou um conceito (Correia, 2009). Assim, e tal como na modalidade da escrita, também a língua gestual apresenta uma natureza visual e não auditiva.

Mas para que o uso da língua gestual possa eliminar, ou pelo menos minimizar, o impacto psicossocial da deficiência auditiva é necessário o conhecimento deste código não só pela comunidade surda mas também pela comunidade ouvinte. Na verdade, a comunicação só tem lugar, pelo menos no sentido de uma descodificação plena da mensagem, quando emissor e recetor partilham o mesmo código (Witkoski, 2009; Yaguello, 2010).

Ora, tratando-se de uma invenção recente, não é de estranhar que a língua gestual permaneça ainda pouco disseminada. Apesar de o gesto ser um modo de comunicação que acompanha o ser humano desde a sua existência, o uso do mesmo enquanto sistema de símbolos gestuais governados por regras, isto é, por uma gramática, apenas teve origem no século XVII (Associação Portuguesa de Surdos, 1958). Quando consideramos a língua gestual portuguesa este carácter recente é ainda mais evidente, já que apenas surgiu no início do século XIX, em 1823 (idem). Já a fala, como sublinha Rebelo (2007), é bastante antiga remontando a sua origem aos 60 mil anos antes de Cristo.

Esta reduzida disseminação da língua gestual é ainda reforçada pela modesta expressividade da deficiência auditiva. Na verdade, a nível mundial, estima-se que 1 em cada mil recém-nascidos tem este tipo de deficiência (Tekin, Arnos & Pandya, 2001, citado por Cruz *et al.*, 2009). Em Portugal, e de acordo com o CENSOS 2001, a taxa de incidência é de apenas 0,8% (Instituto Nacional de Estatística, 2002), o que reduz as necessidades de uso da língua gestual. Em contexto escolar, e de acordo com informação fornecida pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE; comunicação pessoal, 16 de dezembro, 2013), o número de alunos surdos inscritos, no ano letivo 2013/2014, no ensino pré-escolar, básico e secundário é de apenas quatrocentos e noventa e oito.

A esta baixa expressividade junta-se um outro aspeto importante a considerar, designadamente, o facto de, de um ponto de vista histórico, a aprendizagem e o uso da língua gestual nem sempre ter sido uma questão consensual. Não sendo nosso objetivo entrar neste debate, importa sublinhar que o ensino da língua gestual a crianças surdas nem sempre reuniu adeptos, havendo defensores do oralismo (Almeida, Cabral, Filipe & Morgado, 2009; Carvalho, 2007; Gomes, 2010; Skliar, 1997). Só mais recentemente a língua gestual ganha o estatuto de língua materna, sendo legalmente reconhecida como língua oficial em diversos países. Apesar deste facto, o conhecimento da mesma e o seu uso é ainda minoritário circunscrevendo-se predominante à comunidade surda.

Ora comunicar implica, como referimos anteriormente, a partilha do mesmo código linguístico entre falantes e não-falantes. É neste contexto, aliado à consciencialização da necessidade de se permitir ao indivíduo com deficiência auditiva a comunicação plena, conforme é seu direito, que surge o intérprete de língua gestual, cujo papel atribuído é de carácter primordial na mediação da comunicação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

Este papel de mediador da comunicação assume particular relevo no contexto escolar. Efetivamente, com a inclusão das crianças surdas no ensino regular, e atendendo ao facto de poucos professores dominarem a língua gestual ou serem 'falantes' nativos (dadas as especificidades desta língua), torna-se necessário dispor de profissionais fluentes e versáteis, capazes de interpretar as mensagens de uma língua (oral ou gestual) e traduzi-las para a outra língua (gestual ou oral) de uma forma eficaz, precisa e imparcial, tanto recetiva como expressiva, utilizando todo o vocabulário especializado necessário (Department of Health Services, 2013; Filietaz, 2008; Mendoza, 2010).

Em Portugal, com a instituição do ensino bilingue para alunos surdos, através do Despacho n.º 7520/98, de 6 de maio, o intérprete de língua gestual passa a integrar a equipa de educação especial. Esta integração bem como o reconhecimento da importância da atuação destes profissionais no espaço educativo assumem-se fundamentais para a diminuição das dificuldades de acesso à informação por parte dos alunos surdos, pois estes carecem de conhecimento linguístico quando comparados com os seus colegas e professores, pois não compartilham a mesma língua.

De salientar, ainda, que a atuação do intérprete de língua gestual não se reduz apenas ao espaço dentro da sala de aula, mas sim em todos os contextos relacionados com os

alunos surdos, como é o caso de situações de comunicação e de interação entre os pares em atividades suplementares. Tal facto torna, sem dúvida, a sua presença um fator de extrema importância para a inclusão dos alunos surdos no contexto escolar (Mendes, 2012).

Na verdade, o intérprete de língua gestual em contexto educativo ou, como refere Quadros (2002), “aquele que atua como profissional intérprete de língua gestual na educação” (p. 59), apresenta-se como o elo de ligação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte, potenciando não só a integração do aluno surdo na escola mas também o seu desenvolvimento pessoal, académico e social. A sua presença em escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos torna-se, pois, imprescindível, já que permite a estas crianças assegurar dois dos seus direitos fundamentais: o direito de aceder à informação através da sua língua materna – a gestual –, e o direito a participar e a expressar-se através dela.

Ora, para que a atuação do intérprete de língua gestual em contexto escolar atinja estes objetivos e se revele eficaz na inclusão de crianças surdas, torna-se fundamental a plena consciência e compreensão, por parte da comunidade educativa, do papel deste profissional em sala de aula. Apesar de intervir no espaço educativo, este não deve ser confundido, como nos diz Quadros (2002), com um educador; o intérprete de língua gestual é antes um “mediador da comunicação entre surdos e ouvintes, tanto no âmbito educativo como em qualquer outro contexto em que a sua intervenção é necessária” (p. 22). Conhecer, pois, as suas funções e as suas responsabilidades torna-se determinante para o sucesso da sua atuação.

É neste contexto que surge o presente trabalho, que, a partir da promoção da discussão em dois grupos focais distintos – um com intérpretes e outro com professores – pretende compreender o significado que estes dois agentes educativos conferem à prática do intérprete de língua gestual portuguesa. O conhecimento e a compreensão destas representações sociais permitirá contribuir para uma reflexão sobre as atribuições do intérprete na escola, o seu exercício profissional e o desenvolvimento do seu fazer quotidiano, de modo a potenciar o seu trabalho, na senda de uma maior facilitação da comunicação e da aprendizagem destas crianças.

Assim, e no que concerne à estrutura do presente trabalho, este encontra-se organizado em cinco pontos principais: os três primeiros são dedicados à revisão da literatura,

começando-se por um enquadramento da língua gestual no contexto da comunicação e da linguagem, seguindo-se uma contextualização da integração da criança surda no ensino e, por fim, a definição e caracterização do intérprete de língua gestual; nos dois últimos pontos são apresentados os estudos empíricos realizados, o primeiro com intérpretes de língua gestual portuguesa e o segundo com professores, a desempenharem funções em escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos. O trabalho termina com uma conclusão geral, procurando-se integrar e refletir sobre os resultados obtidos nos estudos realizados, suas limitações e pistas futuras. Por fim, são ainda incluídos apêndices considerados relevantes para uma melhor compreensão da investigação conduzida.



COMUNICAÇÃO E SURDEZ

1.1. Introdução

Para quem não tem a audição preservada, a capacidade auditiva não poderá dominar a linguagem, tendo, portanto, limitada a habilidade oral. No caso da criança surda, para que esta possa comunicar, é necessário dotá-la de outros meios, pois a comunicação é importantíssima e essencial para a interação e para a vida em sociedade. Dito de um outro modo, é fulcral dotá-la de linguagem que garanta a comunicação, que neste caso se concretiza através da língua gestual (Mesquita & Silva, 2007).

Como comunicação entende-se o processo de troca de informação que influencia o comportamento dos outros. Para que tal processo exista tem de ser desenvolvido num contexto social, o que permite uma interação, envolvendo um emissor, que codifica ou formula a mensagem, e um recetor, que a recebe, decodificando-a e compreendendo-a. Por conseguinte, este processo, perante a existência de uma mensagem a ser transmitida e a ser compreendida, requer uma complexa combinação de certas competências, tais como motoras, sensoriais e sociais. As competências motoras relacionam-se mais com a parte física, nomeadamente em termos de expressões faciais ou movimentos corporais, mas também a própria palavra falada e respetivos gestos articulatórios. Já as competências sensoriais se referem aos sentidos (visão, audição, tato,...) que permitem aos indivíduos perceber as tentativas de comunicação que são feitas pelo outro, enquanto que as sociais põe a tónica na existência de outras pessoas com quem se pode comunicar, sendo que qualquer evento pode ser uma razão para que exista comunicação,

para além de também facilitar a própria compreensão da relação entre o símbolo e o seu referente (Franco, Reis & Gil, 2003).

Como nos diz Santos (1992, p.10), “Comunicar é sobretudo significar, através de qualquer meio. Durante milénios isso quis dizer que o ato de comunicação se limitou aos sinais sonoros, visuais e sensoriais emitidos pelo corpo humano”.

Do ponto de vista histórico, a Revolução Industrial veio acrescentar novas vertentes ao conceito de comunicação, que é explicada por Beltrão (1986, p. 25):

A nova revolução, que iria dar origem a outra configuração sociopolítica, a sociedade de massa, viria no século XIX, quando o fenómeno da industrialização concentra enormes populações em cidades ou regiões que lhes eram estranhas, forçando-as a abandonar os seus hábitos tradicionais, (...) que lhes ofereceram o caldo de cultura da grande transformação de estrutura das relações humanas.

No aspeto social, as pessoas deslocaram-se para longe do local onde havia ritos comunicacionais próprios, criando assim a necessidade da estabilização e a padronização da linguagem para que o convívio se mantivesse pacífico entre pessoas com raízes culturais distintas.

Beltrão (1986, p. 45) sobre a sociedade e comunicação, conclui que “(...) a herança cultural se transmite, se perpetua e se engrandece através da comunicação (...). Foi a comunicação que lhe descortinou o mundo da religião, da arte, da filosofia e da ciência”. O envolvimento pessoal que se dá com a comunicação, tanto de forma social ou condicionada pelos meios de massa, mostra a força desse conceito que envolve uma sociedade inteira, ditando costumes e regras, trazendo informações e conhecimento, bem como utilizando dos seus artifícios para que os seus objetivos como indústria (de culturalidade ou não) sejam obtidos. Comunicação é, portanto, um processo plurilinguístico desenvolvido e utilizado para criar e transmitir ideologias.

1.2. A Comunicação e a Linguagem

Não há simplicidade em definir o conceito de algo que envolve as pessoas de uma forma cultural e social, que está presente no momento em que desejamos expressar algum sentimento, alguma ação, algum alerta. “Quando ouço uma palavra, isto ativa na minha mente uma rede de outras palavras, de conceitos, de modelos, mas também de

imagens, sons, odores, sensações (...), lembranças, afetos”, diz Lévy (2010, p. 23), já fornecendo uma breve alusão da complexidade de sentido do termo ‘comunicar’.

O conceito de comunicação é abrangente e bastante complexo, como diz Beltrão (1986, p. 22) “quando se estabelecem relações de cooperação/dominação (comércio/conquista) entre grupos humanos próximos ou estabelecidos a razoável distância, a comunicação faz-se diretamente pela palavra, gestos, ritos e cerimónias que impõem leis, implantam costumes e criam tradições”. Decorre daqui a necessidade comunicacional inerente ao ser humano, que utiliza o seu próprio corpo para que a mensagem que deseja transmitir seja entendida pela outra parte da conversa. Somos então seres comunicacionais por natureza e ímpeto instintivo, como sublinha Lévy (2010, p. 21), “através dos seus atos, do seu comportamento, das suas palavras, cada pessoa (...) estabiliza ou reorienta a representação que dela fazem. (...) Ação e comunicação são quase sinónimos”. Santos (1992, p. 10) completa afirmando que “não é possível localizar a origem da comunicação enquanto transmissão intencional de sentidos por parte de seres humanos.

Não obstante, no processo comunicacional pode-se recorrer a diversos modos de comunicação, não sendo um processo limitado à linguagem oral materializada pela fala, podendo envolver a linguagem escrita, o desenho e o gesto codificado, entre outros, sendo que a seleção do modo a utilizar dependerá do contexto, das necessidades e das capacidades do emissor, do recetor e da mensagem que se pretende, efetivamente, transmitir. Existem também alguns aspetos que podem ou reforçar ou distorcer o código linguístico utilizado no processo comunicacional, com especial destaque para os aspetos paralinguísticos (que são suprasegmentais), concretamente a entoação, a ênfase, a acentuação e o ritmo/velocidade, que expressam as emoções ou atitudes, que acabam por complementar a informação linguística. Não obstante, o processo comunicacional também assenta em processos não linguísticos onde se verificam os gestos, os movimentos do corpo, o contacto visual e as expressões faciais, que podem, também, adicionar ou retirar algo à mensagem que se quer transmitir (Franco *et al.*, 2003).

É de salientar que a comunicação verbal é tipicamente caracterizada como sendo oral, sendo que a cooperação existente no processo comunicacional resulta em diferentes tipologias de constelação discursiva: a distribuição dos papéis entre os intervenientes da comunicação é livre na linguagem oral, sendo a troca desses papéis regida *ad hoc*¹. Por

¹ Que significa “para esta finalidade”.

consequente, a comunicação envolve sempre cooperação, sendo que na linguagem oral, a produção e a receção da mensagem estão interligadas, visto que o emissor/produtor e o recetor negociam de forma conjunta a progressão, bem como o conteúdo da comunicação, podendo o recetor intervir a qualquer momento ou questionar a mensagem transmitida. Devido ao facto de a produção e a receção da mensagem poderem estar desconectadas, resulta numa preocupação por parte do emissor/produtor relativamente aos interesses do recetor; na linguagem oral a comunicação consiste num processo de troca de informação que envolve proximidade física e interação, pelo que os elementos que se partilham são considerados como óbvios relativamente ao seu contexto, o que demonstra a existência de conhecimento mútuo por parte dos intervenientes desse mesmo processo. É também a linguagem oral que possibilita um maior nível de espontaneidade, visto que a planificação do que se vai transmitir apresenta um custo mínimo durante o próprio processo de troca de informação, o que atribui uma maior expressividade e uma participação mais afetiva (Koch & Oesterreicher, 2013).

A linguagem, num sentido mais lato, é “um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua” (Franco *et al.*, 2003, p. 16).

No entanto, a linguagem de forma global e como conceito tem diversas funções que vão ao encontro do conceito de comunicação e ao ato da mesma. A linguagem tem, assim, a função de veicular informação e de transmitir instruções, bem como veicular emoções e sentimentos. Uma outra função centra-se ainda no intercâmbio social, ou seja, nas conversas que se têm no dia-a-dia que mantêm o contacto social entre os indivíduos (Magnanti, 2001). De facto, esta consciência da existência de funções da linguagem remonta, pelo menos, a 1934, data em que o psicólogo austríaco Karl Bühler propôs um modelo de forma triádica, apontando, através do mesmo, três fatores básicos para a linguagem: o emissor, que emite mensagens de carácter expressivo, o destinatário, que recebe mensagens de carácter apelativo, e o contexto, que se relaciona com mensagens de carácter comunicativo. Como consequência destes fatores, Bühler formulou três funções para a linguagem verbal: a função expressiva (que se centra no emissor), a de sinal (que se centra no destinatário), e a de descrição ou representação (que se centra no contexto) (Magnanti, 2001).

No entanto, existem autores que ampliaram o número de funções da linguagem, tal como é o caso do linguista russo Roman Jakobson, que defende que são seis as funções da linguagem. De facto, Jakobson enfoca o próprio perfil da mensagem de acordo com a sua meta ou orientação em cada fator de comunicação, o que elucida o seu ponto de vista relativamente à ligação existente entre a linguagem e a comunicação, que são os seguintes: o emissor, o recetor, o canal, o código, o referente e a mensagem. São estes fatores de comunicação que atribuem ênfase às funções da linguagem, visto que são caracterizadas por esses mesmos fatores. Assim, a função referencial surge com o fator de referente, a emotiva com o emissor, a conativa com o recetor, a fática com o canal, a poética com a mensagem e a metalinguística com o código (Magnanti, 2001; Yaguello, 2010).

É importante referir que a linguagem se divide em duas variantes: a linguagem oral e a linguagem escrita. A linguagem oral e a linguagem escrita relacionam-se com as regras e organização de sons, palavras e frases, mas a segunda relaciona-se diretamente com a leitura e com a expressão escrita.

Toda a história se funda a partir da escrita. (...) o homem primitivo, diante da necessidade de marcar a sua existência, recorreu ao mundo dos símbolos e, através de desenhos em pedras, madeiras e tantos materiais, fixou as suas experiências ao longo do tempo. (...) O homem primitivo escrevia nas paredes das cavernas como uma forma de expressão, de registro – uma forma de transmitir mensagens através de desenhos, traços e marcas. A escrita ultrapassa o tempo e o espaço, permitindo que algo se consolide e se transmita fazendo história. (...) O reconhecimento da escrita, entretanto, começou a existir a partir do momento em que foi elaborado um conjunto organizado de signos e sinais gráficos por meio dos quais se tornou possível materializar e fixar algo do pensamento. (Sobral, 2008, p. 7)

Fala e escrita são assim sistemas simbólicos, ou seja, que contêm símbolos mas que, devido às suas características remetem para processos psicológicos distintos. Na verdade a aprendizagem da escrita requer no ensino formal para se desenvolver tanto a competência da leitura como a de expressão escrita. Ao invés, a fala (fazer uma pergunta, responder, pedir desculpa...) por só ser praticada através de meios linguísticos, ou melhor, através do uso da língua, que consiste na enunciação de frases, é adquirida de modo natural e espontâneo.

Apesar de diferentes no seu modo de aquisição, fala e escrita relacionam-se entre si. Na verdade a escrita é a representação gráfica da fala, englobando as competências da

compreensão, na atribuição do significado às palavras e da expressão, na produção de palavras com significado (Franco *et al.*, 2003; Koch & Oesterreicher, 2013).

A descodificação do material escrito compreende dois processos principais, o visual e o fonológico, os quais integram a componente de perceção associada à realização da leitura. O processo visual está relacionado com as capacidades de discriminação das sequências gráficas que são apresentadas e o processo fonológico com as capacidades de discriminação dos sons que formam as palavras traduzidas nas mesmas sequências gráficas (Franco *et al.*, 2003).

A diferenciação entre fala e escrita pode ser possível, ainda, através de duas perspetivas: a que se relaciona com o âmbito do meio, no qual o código fónico (oral) e o código gráfico (escrita) estão inseridos e a que se relaciona com a conceção das expressões linguísticas, de acordo com as suas estratégias comunicativas. Na realidade, e como existem afinidades muito peculiares entre a conceção oral e a realização em código fónico e entre a conceção escrita e a realização em código gráfico, as combinações que se estabelecem entre oral e fónico e escrito e gráfico são prototípicas (Koch & Oesterreicher, 2013).

É no seguimento desta diferenciação dupla que Söll (1985) aponta para uma possível verificação de que a relação entre os dois códigos, o fónico e o gráfico, deve ser entendida no sentido de uma dicotomia estrita, enquanto a diferenciação estabelecida entre o carácter oral e escrito estabelece um contínuo de possibilidades de conceção com gradação numerosa.

Do ponto de vista desenvolvimental, a aquisição da linguagem inicia-se nos primeiros contatos do bebé com o mundo, através da interação com o meio e com as pessoas que o rodeiam, podendo entender-se, assim, a linguagem como um fenómeno social e cultural, no qual o desenvolvimento ocorre mediante os estímulos e as interferências que esse ambiente provoca na vida da criança (Deus, 2012). É através da audição e do ambiente familiar adequado que as crianças adquirem de forma natural o modelo da sua língua num processo que envolve três componentes. A primeira consiste na linguagem recetiva, em que a receção ocorre através da audição, pois a criança, ao ouvir várias vezes a palavra, acaba por a memorizar; a segunda consiste na linguagem compreensiva, que é quando a criança compreende que as palavras se referem a algo em particular; e a

última é a linguagem expressiva, que é quando a criança utiliza as palavras de forma confiante relativamente ao seu significado (Honora & Frizanco, 2009).

No caso da linguagem escrita, para Ferreiro (1999) concebe-se a sua aprendizagem como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação. Isto quer dizer que a alfabetização, numa visão construtivista, é concebida como um processo de compreensão e construção do sistema de escrita. Essa compreensão, conforme Piaget (1975), está ligada à possibilidade do sujeito reconstruir o objeto de conhecimento por ter entendido quais são as suas leis de composição. Tal reconstrução permite ao sujeito que ele reformule hipóteses a partir das suas descobertas; é um processo de tentativas, de erros e acertos. Nesta perspetiva o erro é construtivo.

Por conseguinte, a aprendizagem é o processo pelo qual a criança tem oportunidade de se apropriar de maneira ativa do conteúdo da experiência humana, ou seja, o conhecimento acumulado pelo seu grupo social através dos tempos. No início do processo de alfabetização, precisa-se considerar o desenvolvimento cognitivo de cada criança, respeitando as individualidades: “O acesso à linguagem como um sistema de signos possibilita a construção de conceitos gerais e a inserção do pensamento individual numa realidade objetiva e comum” (Piaget, 1975, p. 285).

As soluções ou representações feitas pelos alunos, muitas vezes consideradas erradas pelo professor, deveriam ser consideradas como erros construtivos, indicadoras de progresso na atividade cognitiva, fazendo com que os alunos tenham consciência que os erros cometidos fazem parte do processo e devem ser entendidos como etapas naturais de seu desenvolvimento e não como deficiência na aprendizagem.

Sabe-se que o mundo se tornou muito complexo face às rápidas mudanças científicas e tecnológicas; essa complexidade tem como consequência uma pressão na mudança urgente principalmente a nível da educação. Torna-se, no entanto, evidente que a escola e o modo como se encontra atualmente estruturada, com padrões e impositora de conhecimentos, deve estar pensada em formar indivíduos que sejam capazes de participar em processos de desenvolvimento de uma sociedade. Do exposto ressalta que é necessário refletir a educação, propondo novos rumos para o sistema educativo, no qual se exige uma reestruturação significativa da Instituição Educacional, na medida em que ela é o suporte da formação sistemática dos indivíduos.

1.3. Da Linguagem à Língua

Aclarada a pluralidade relativa à contextualização do conceito de linguagem, a fala é, de facto, o seu maior veículo de transmissão da informação e um dos modos utilizados na comunicação, caracterizando-se como sendo o modo verbal-oral de transmissão de mensagens, envolvendo, por outra parte, uma coordenação precisa de movimentos neuromusculares orais com o objetivo de produzir sons e unidades linguísticas, que é por sua vez realizada através do processo de articulação de sons. Em suma, a fala é, por excelência, a materialização e a manifestação concreta da linguagem.

De facto, o processo de aquisição da linguagem, bem como o progressivo domínio linguístico oral, objetivado pela fala da criança, requer o conhecimento, que é, inicialmente, intuitivo, dos sons da língua materna e da forma como estes se organizam. Consequentemente, a fala reporta-se à Fonética e à Fonologia, sendo que estas se enquadram numa teoria da linguagem que é perspectivada numa dimensão cognitiva e social.

Em termos muito sucintos, a Fonética ocupa-se das propriedades dos sons da fala humana, tanto a nível físico como a nível da sua produção e perceção, enquanto que a Fonologia estuda a organização do sistema desses mesmos sons por referência a uma dada língua, os processos envolvidos no reconhecimento das unidades linguísticas por parte dos falantes da língua, que é o que permite a comunicação, e do modo como as propriedades fonéticas dos sons são, na realidade, utilizadas por esses mesmos falantes (Mateus, Falé & Freitas, 2005). É importante esclarecer que o nível fonológico e o nível fonético se relacionam através das regras fonológicas, sendo que algumas são universais e outras particulares, estabelecendo ainda a relação entre a própria representação fonológica e a realização fonética. Os fonemas, que são os elementos do sistema fonológico, constituem as unidades mínimas de som sem significado, e que numa determinada língua servem para estabelecer diferenças de sentido, sendo que a sua determinação corresponde a um exercício de abstração que se baseia na realidade fonética, o que dá ênfase à relação existente entre ambos os níveis (Franco *et al.*, 2003).

Para além da fonética e fonologia, a linguagem inclui ainda outras dimensões, como é o caso da morfologia, que diz respeito à “estrutura e a formação das palavras de uma língua” (Matos, 2009, p. 9), e da sintaxe, que nos remete para “um conjunto fechado de possibilidades básicas de realização numa língua” (Finatto, 2012, p. 2). De facto, “em

termos linguísticos, sintaxe significa disposição ordenada das palavras segundo uma forma e uma ordenação adequadas. As regras são definidas: tudo o que se tem de fazer é aprendê-las e usá-las inteligentemente” (Dondis, 2003, p. 29).

Acresce a estas dimensões a pragmática, palavra que só começou a ser usada com alguma regularidade a partir dos anos setenta do século XX, no campo de ação da ciência da linguística. Lima (2007), no seu livro, *Pragmática Linguística*, começa por dizer que esta pode “ser entendida como a disciplina que trata dos aspetos da linguagem humana que têm a ver com a ação e a prática” (p. 13), sendo que, falar em ação através da linguagem é falar em comunicação, assim “...a pragmática é a disciplina que estuda a linguagem humana sob o ponto de vista da comunicação” (p. 13).

A linguística, como a ciência que trata das palavras da língua, é organizada por diferentes áreas, que vão da fonologia à semântica, com as especificidades que lhes são imputadas. Por conseguinte, o modo como as palavras são usadas pelos utentes da língua para abarcar os seus fins comunicativos leva-nos a falar de pragmática linguística, uma vez que, se incumbe daquilo que os falantes de uma língua podem fazer com ela. De qualquer modo, perante a distância entre língua e falantes, temos que salientar que sendo a língua considerada como um objeto à disposição dos falantes e estes podendo utilizar-se dela, a verdade é que ela só existe porque os falantes a utilizam em situações de comunicação, fazendo uso desse sistema. Todavia, e nas palavras de Lima (2007), há que distinguir dois níveis, ou seja, a língua como um sistema de unidades que tem significado e a comunicação real, que nada mais é, aquilo que as pessoas podem querer alcançar ao usar a língua (o da prática ou das ações/atos linguísticos), que trata a pragmática.

Decorrente do afirmado, a área que estuda os fatores reguladores da atividade verbal é a pragmática e dentro desta uma teoria muito particular: teoria dos atos de fala. Os atos de fala, sendo ações realizadas linguisticamente, as suas definições tipológicas equivalem a uma tentativa de categorização dessas ações. Distinguindo os distintos atos ilocutórios e tendo presente que a funcionalidade de uma frase no discurso não está escrupulosamente aglutinada a um tipo singular de frase, a tradição descritiva discerne entre forma e conteúdo de uma frase, realçando que a intenção com que um enunciado é produzido está ligada à função avocada por esse mesmo enunciado no contexto da sua

enunciação. Daí que à intenção se chame objetivo ilocutório do ato e à função se chame força ilocutória desse mesmo ato.

Na descrição dos atos de fala, o filósofo norte-americano John Searle (Solla, 2008) propôs uma tipologia que divide os atos ilocutórios em seis categorias: assertivos (em que há uma relação entre o locutor e aquilo que ele próprio expressa no seu enunciado), diretivo (em que o alocutário é levado a realizar a ação, verbal ou não verbal que é expressada pelo locutor), compromissivo (em que compromete o locutor a realizar a ação, futura, que expressa no seu enunciado), expressivo (em que é expresso o estado psicológico do locutor acerca da realidade que expressa no seu enunciado), declarativos (alterar a realidade das coisas através da realização do ato) e declarações assertivas ou atos declarativos assertivos (alteração da realidade das coisas por meio da realização do ato mas relacionando o locutor com a verdade daquilo que ele próprio expressa no seu enunciado).

Por fim, o discurso relaciona-se diretamente com a pragmática, definindo-se como “(...) aquilo que “queremos dizer” (função ou significado pragmático) nem sempre corresponde ao que “dizemos” (forma ou significado literal)” (Solla, 2008, p. 29). O nível de enunciação é o mais básico isto é, tal como Lima (2007, p. 29) refere “só a partir da manifestação física da enunciação é que se podem praticar atos de segundo nível (...) os chamados atos ilocutórios (ou ilocucionários) que desempenham um papel central na comunicação humana”.

Em suma, com base em tudo o que foi referido, entende-se que o comportamento linguístico é bastante rico, visto que a língua que utilizamos se caracteriza como sendo uma entidade complexa, capaz de representar realidades distintas e de satisfazer diversos objetivos comunicativos. A língua surge após a aquisição da linguagem, sendo, portanto, um meio de veiculação da mesma (Faria, 2011).

Para uma maior compreensão deste conceito de língua é bastante elucidativa a definição atribuída por Saussure (1970), que é o inaugurador da Linguística Moderna, considerando a língua, por conseguinte, o objeto da própria Linguística. Em termos gerais, Saussure afirma que esta é constituída por todas as manifestações da linguagem humana, fazendo, no entanto, uma diferenciação bastante relevante dentro da própria linguagem, partindo então para um caso em particular.

Efetivamente, este autor defende que a linguagem é constituída por duas partes: a língua, que é considerada como sendo essencial, e a fala, que é considerada como secundária, atribuindo a estes dois conceitos nomenclaturas bastantes particulares: *langue* (língua) e *parole* (fala), referindo-se o primeiro à língua como um sistema de signos interiorizado a nível cultural pelos sujeitos falantes, e o segundo ao ato individual de escolha de palavras para enunciar o que se deseja.

Ainda relativamente ao conceito de língua, Saussure (1970) diferenciou-o, em termos evolutivos, que se relacionam com os históricos da língua, atribuindo o conceito de diacronia, e em termos dos estados da língua e da relação entre os elementos simultâneos, atribuindo o conceito de sincronia. É também Saussure (1970) que afirma que os sujeitos, a nível individual, não podem criar uma língua ou modificar uma que já existe, pois a língua é um facto social: “Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (Saussure, 1970, p. 22).

Chomsky (1998) também aborda esta temática, sendo que os seus estudos nos indicam que os seres humanos apresentam uma predisposição genética, a qual possibilita a aquisição da linguagem. Efetivamente, se todos os seres humanos se apresentam como aptos para adquirirem uma língua, a experiência por eles vivida seria considerada como um ‘dado de entrada’ no sistema, que permite a assimilação de palavras e seus significados, e a língua seria considerada com um ‘dado de saída’. Desta forma, para Chomsky (1998) “cada língua em particular é uma manifestação específica do estado inicial uniforme” (p. 24).

Tal como se verificou no caso de Saussure (1970), que criou dois termos particulares para definir língua e fala, também Chomsky (1998) criou os seus próprios conceitos: o de desempenho e o de competência. O primeiro consiste no uso que fazemos da língua, sendo, de facto, o que realizamos quando falamos, enquanto que o segundo consiste num conjunto de normas ou regras que permite a emissão, a receção e o julgamento dos enunciados da nossa língua. Na realidade, se compararmos a *langue* de Saussure (1970) com a competência de Chomsky (1998), a diferença fulcral é que o primeiro conceito trata de um sistema interiorizado e o segundo, apesar de tratar, também, de um sistema interiorizado, não trata dos signos internacionalizados, mas sim das regras que permitem

a criação de enunciados da língua. Em suma, e como frisa Nasi (2007), a principal diferença concetual entre estes dois autores é que, para Saussure a língua, de uma forma geral, consiste num sistema de signos enquanto para Chomsky consiste num conjunto de frases/orações.

1.4. Comunicação na Surdez: a Língua Gestual

A deficiência auditiva é uma perturbação que resulta de problemas no sistema auditivo periférico e que afeta, por conseguinte, a aquisição da linguagem falada. Em casos de surdez profunda, a comunicação verbal encontra-se claramente comprometida, quer do ponto de vista recetivo quer do ponto de vista expressivo.

Estando vedado o acesso, de modo pleno, à fala, houve necessidade de se desenvolver uma forma alternativa de comunicação mas que se baseasse nos princípios da linguagem. É neste contexto que surge a língua gestual.

Como nos diz Silva (2012),

A Língua Gestual é a língua materna/natural de uma comunidade surda. É uma língua de produção manuo-motora e recepção visual, com vocabulário e organização próprios, que não deriva das línguas orais, nem pode ser considerada como sua representação, utilizada não apenas pelos surdos de cada comunidade mas, também, pelos ouvintes – seus parentes próximos, intérpretes, alguns professores e outros. (p. 382)

De facto, os surdos realizam o ato de comunicação através da língua gestual, transmitindo informação e interagindo através de gestos. Todavia, mencionar apenas língua gestual é bastante vago, pois existem bastantes línguas gestuais de acordo com os diferentes países e comunidades de surdos, que se agrupam, geralmente, no contexto escolar. Assim, cada língua gestual possui a sua própria gramática, que é bastante complexa, e as suas próprias expressões literárias, servindo como meio de troca de informação para todos que partilham a mesma língua entre si (Amaral & Coutinho, 2002; Franco *et al.*, 2003).

Como exemplos de línguas gestuais existem a ASL² (*American Sign Language*), que é a língua gestual americana, a BSL (*British Sign Language*), que é a língua gestual

² A ASL segundo Bill (ASL University, s.d) é (tradução da autora) “uma língua visualmente perceptível baseada num sistema que evoluiu naturalmente de gestos articulados e a sua colocação em relação ao corpo, juntamente com marcadores não-manuais, tais como expressões faciais, movimentos da cabeça, ombro levantado, morfemas da boca e movimentos do corpo”.

britânica, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), que é a língua gestual brasileira, a LAS (Língua Angolana de Sinais), que é a língua gestual angolana e a LMS (Língua Moçambicana de Sinais), que é a língua gestual de Moçambique. Apesar da língua oral ser exatamente a mesma (o inglês), no caso das primeiras línguas gestuais, e ambos perceberem a língua um do outro, o mesmo já não acontece com a língua gestual, não sendo, assim, inteligível para um como para outro. Ou seja, a ASL e a BSL são duas línguas diferentes, enquanto o inglês americano e o inglês britânico são variantes da mesma língua, o inglês (Faria, 2011; Gonçalves, 2012).

Esta língua gestual tem sido utilizada na América desde os princípios de 1800, mas só após 1960 é que foi reconhecida como uma língua autónoma. Outro fator importante é que a ASL não se restringe à América, sendo utilizada em variados pontos do mundo, ainda que não seja considerada uma língua universal (Silva & Oliveira, 2011).

Tal como acontece com as línguas orais, também as línguas gestuais são detentoras do critério político, estando este critério relacionado com o facto de o governo de cada país decidir que uma determinada variedade da língua é uma língua oficial, sendo que todos partilham essa mesma língua, utilizando-a no ato de comunicação com os seus semelhantes. Por conseguinte, línguas que são oficiais em diferentes espaços políticos são línguas diferentes, daí a existência de várias línguas gestuais, tal como acontece com as línguas orais. Em suma, não existe nenhuma língua gestual universal, existindo, sim, características universais em todas as línguas gestuais em termos gramaticais e não em termos de significado (Gonçalves, 2012).

A língua gestual portuguesa é “a língua da comunidade surda portuguesa. É uma língua gestuo-visual com léxico, gramática e sintaxe próprias, que se foi desenvolvendo através da comunicação gestual dos surdos portugueses” (Mesquita & Silva, 2007, p. 10), e foi reconhecida pela Constituição da República em 1997, num momento em que apenas 5 países o tinham feito. Tal acontece devido à investigação que começou a ser realizada nos finais dos anos 1970, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, sendo que as descrições linguísticas elaboradas a nível internacional foram realizadas com a ASL, na Universidade de Gallaudet, na década de 60 (Associação Portuguesa de Surdos, 2011).

Como cada língua detém a própria cultura da comunidade de surdos, não existe, de facto, uma língua gestual universal. Com efeito, até a língua gestual portuguesa é

diferente das demais línguas gestuais, tendo a sua própria gramática e configurações, tal como acontece com todas as línguas gestuais existentes, que detêm as suas próprias características e estruturas (Mesquita & Silva, 2007).

As crianças surdas têm que dominar uma língua, sendo que, de modo a atingir esse mesmo domínio necessitam, primeiramente, de estabelecer uma ligação entre a língua que conhecem e as letras que se encontram impressas. Por outras palavras, as crianças necessitam de aprender a ler, visto que esta capacidade não surge de forma natural, tendo, por conseguinte, que ser aprendida. Para que se verifique essa aprendizagem, os professores devem estabelecer um ensino que respeite as seguintes fases: a descoberta da natureza da linguagem escrita, a descoberta da existência de palavras, a descoberta da existência de letras, a compreensão de estruturas gramaticais simples e complexas que são apresentadas num texto e a compreensão desses mesmos textos. É, portanto, através desta aprendizagem da escrita que a criança desenvolverá a sua capacidade de leitura, pois é quando detém este conhecimento que consegue reconhecer todas as letras, de modo que, de facto, se encontra apta para proceder à leitura.

Após o desenvolvimento destas duas capacidades (a leitura e a escrita), a criança já se encontra capaz para aprender o alfabeto da língua gestual portuguesa (Baptista, 2010; Pereira & Rocco, 2009). Como ocorre no caso da língua portuguesa, também a língua gestual portuguesa é constituída por muitas palavras, sendo, portanto, fundamental recorrer à dactilologia, visto esta ser caracterizada como um sistema de representação de todas essas palavras, através de figuras que elucidam sobre os movimentos a executar com as mãos para se poder utilizar essa palavra pretendida (Nascimento & Correia, 2011).

Se atentarmos na gramática da língua gestual portuguesa, podemos verificar que as suas propriedades formais são muito semelhantes às da língua portuguesa embora envolvam diferentes tipos de signos, de informação, de sistemas sensoriais, de estruturas de memória e de estruturas neurais. Dito de uma outra forma, as propriedades formais da língua gestual e da fala são iguais, como também o é a intenção comunicacional (Sacks, 1989). Para aprofundar esta ideia de semelhança entre a língua gestual portuguesa e a língua portuguesa prosseguiremos para uma análise da estrutura de ambas em paralelo.

Tal como a língua portuguesa, a língua gestual portuguesa é composta por símbolos arbitrários, os quais apresentam a relação icónico/arbitrário, que são denominados

também como conceitos. Nas línguas orais, os símbolos arbitrários são basicamente as palavras que se juntam para formar frases que representam a realidade do mundo, tendo a faculdade de gerar significado e permitir que se transmita a informação. No caso específico da língua gestual portuguesa, esses símbolos arbitrários, devido à ausência da audição, são realizados através dos gestos (Correia, 2009).

Outro fator muito importante de salientar é que tanto na língua portuguesa como na língua gestual portuguesa existem variantes linguísticas: “Existem, como para o português, variantes regionais de Lisboa, do Porto e outras, variantes sociolinguísticas, dependendo do grau de alfabetização e das profissões dos surdos nessa comunidade” (Amaral *et al.*, 1994, p. 39).

Não obstante, a criatividade, bem como a recursividade³, também é uma característica presente em ambas as línguas. Amaral *et al.* (1994) afirmam que:

Uma das propriedades estruturais de qualquer língua que é também característica da língua gestual portuguesa é a criatividade, isto é, a capacidade que as línguas manifestam de produção constante de novos enunciados bem formados (que obedecem às regras que regem a língua), enunciados que nunca antes haviam sido produzidos, juntando-se-lhe a particularidade de, sem nunca terem sido ouvidos, serem entendidos pelos indivíduos nativos da língua em causa. (p. 39)

Nesta continuidade, apesar das muitas semelhanças entre ambas as línguas, pode afirmar-se, ao invés, que enquanto que na língua portuguesa, as unidades menores das palavras, sem significado, são os fonemas, na língua gestual portuguesa, as unidades menores, que correspondem aos fonemas, denominam-se ‘queremas’, tendo três categorias: o lugar de articulação, a configuração da mão e o movimento (Correia, 2012).

Mas, e de acordo com estudos elaborados relativamente à temática da língua gestual, o gesto não pode ser considerado como um todo, devendo sim ser considerado uma sequência de segmentos, o que introduz o conceito de silabidade⁴ na língua gestual. Desta forma, qualquer segmento da língua gestual será descrito por um conjunto de

³ Produção de um número ilimitado de enunciados bem construídos através do recurso a certas regras estabelecidas que explicam as várias hipóteses de combinação entre os seus componentes (Correia, 1995).

⁴ Está relacionado com a sequência de segmentos que constituem um determinado gesto (Amaral, Coutinho & Martins, 1994); tal como na língua oral há a divisão silábica, na língua gestual também podemos recorrer, por exemplo, à representação gestual CA-SA, para nos referirmos a casa.

traços específicos, como ocorre nas línguas orais, e logo, na língua portuguesa. “Os traços distintivos são as unidades sonoras mínimas que se agrupam em matriz para descrever um determinado segmento de língua” (Amaral *et al.*, 1994, p. 62).

Entre os traços distintivos da língua gestual destacam-se a postura, as configurações da mão, o local de articulação (que neste caso está relacionado com o movimento da mão), a orientação da mão, tipos de movimentos, entre outros (Quadros, 2006).

No que diz respeito aos aspetos morfológicos, estes são comuns tanto na língua portuguesa como na língua gestual portuguesa.

Uma língua é constituída de um conjunto infinito de frases. Cada uma delas possui uma face sonora, ou seja, a cadeia falada, e uma face significativa, que corresponde ao seu conteúdo. Uma frase, por sua vez, pode ser dividida em unidades menores de som e significado – as Palavras – e em unidades ainda menores que apresentam apenas a face significante – os Fonemas. [...] As palavras são, pois, unidades de sentido menores que a frase e maiores que o fonema [...] Existem, no entanto, unidades de som e conteúdo menores que as palavras [...] unidades significativas mínimas a que se dá o nome de morfemas. (Cunha & Cintra, 1985, p. 74)

A morfologia é, portanto, a área que estuda essas unidades significativas mínimas, os morfemas. A língua gestual portuguesa pode ser analisada segundo os mesmos parâmetros da língua portuguesa e com a mesma terminologia, assim, “os morfemas que é hábito identificar nas palavras existem também nos gestos” (Amaral *et al.*, 1994, p. 82). No entanto, essas unidades significativas mínimas são encontradas nos traços característicos da língua gestual portuguesa, mencionados anteriormente.

Relativamente à análise dos aspetos lexicais, cujos elementos são a datilologia⁵ (cf. Figura 1) e a inovação, o conceito de datilologia pode ser definido como um “conjunto de gestos criados pelas línguas gestuais para representar as letras do sistema gráfico” (Amaral *et al.*, 1994, p. 115), ou seja, é basicamente o mesmo que, em língua portuguesa, soletrar as letras do alfabeto, e utiliza-se nas mesmas situações em que se soletra na língua oral: “alguns nomes de pessoas, cidades ou Estados, títulos de cinemas

⁵ A datilologia, também designada alfabeto manual, consiste na transliteração de grafemas das línguas orais. É usado para representar conceitos que não tenham equivalente direto na língua gestual ou quando, no processo de comunicação, um dos interlocutores não conhece o vocábulo servindo-se da datilologia para se exprimir. Um exemplo simples do uso da datilologia é na soletração dos nomes próprios. Assim, para dizer o meu nome completo teria de recorrer à datilologia, servindo-me de configurações manuais que transliteram as letras do meu nome (Correia, 2012, p. 259).

ou de livros, nomes de marcas comerciais ou outras palavras de empréstimo, ou estrangeirismos” (idem).

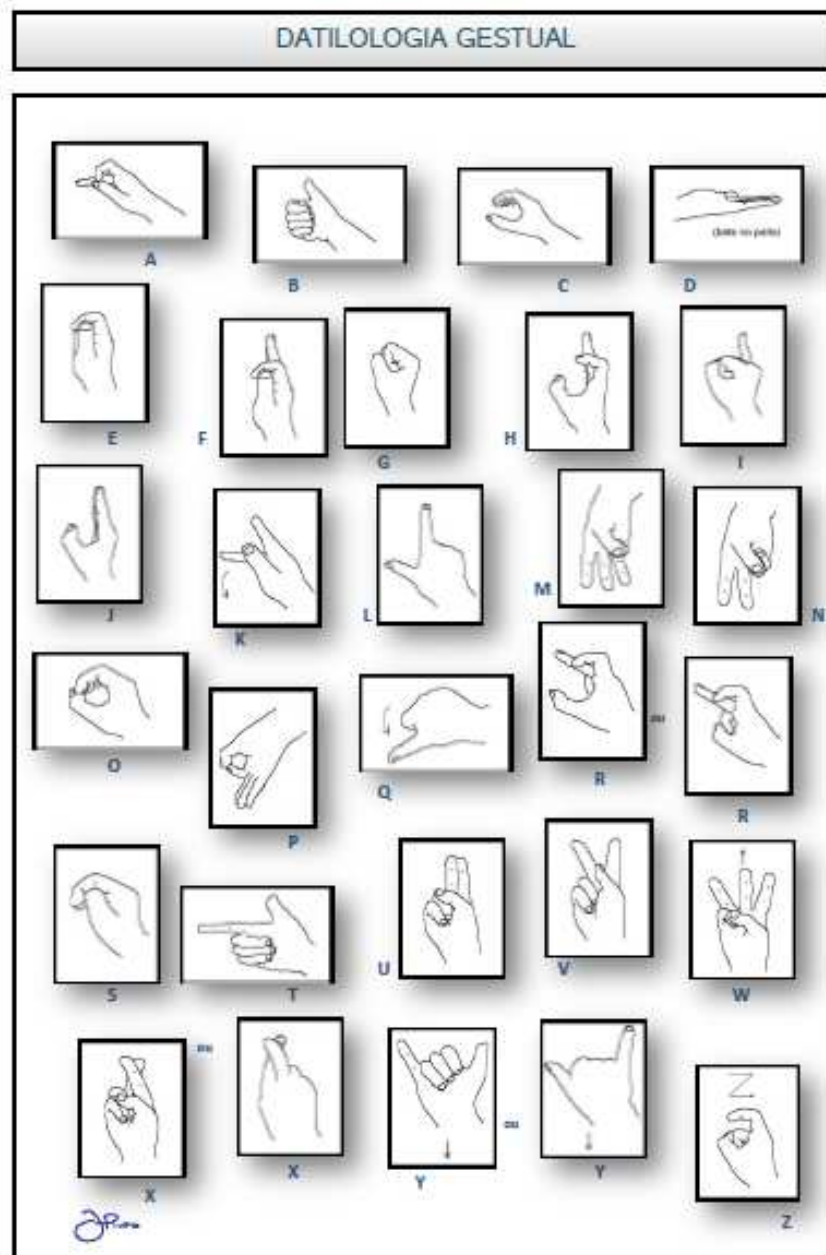


Figura 1. *Datilologia Gestual para o Português* [Reprodução autorizada pelo autor]

No caso da inovação lexical, ou seja, a construção de conceitos no âmbito em que nos inserimos, também na língua gestual portuguesa se verifica esta ocorrência, tendo mecanismos de formação idênticos aos da língua portuguesa. Para a construção de

novos conceitos pode-se recorrer à justaposição⁶, à aglutinação⁷ e à datilologia. No entanto, “os gestos formados a partir da datilologia parecem ser de formação mais elaborada, supondo um domínio do Português escrito que é integrado na língua gestual através de processos morfológicos e sintáticos” (idem, p. 120).

Em termos dos aspetos sintáticos, deparamo-nos com o tópico de espaço que se relaciona com o “espaço em frente ao gestuante definido como o espaço de referência onde se organizam as relações morfológicas e sintáticas” (idem, p. 122). É neste contexto que surge o conceito de *locus*, que segundo Liddell e Johnson (1990, citado por Amaral *et al.*, 1994) se refere a “um ponto no corpo ou no espaço de sinalização que assume uma função articulatória” (p. 122), ou seja, o objeto ou a palavra que se refere, neste caso, que se aponta, mesmo que não esteja naquele espaço na realidade passa a estar de forma figurada para uma melhor referência poder ser feita. Dito de uma outra forma, quando o objeto não está presente o que funciona é o *locus* (quando há esse gesto que aponta para um referente que não se encontra naquele espaço sintático).

Relativamente à ordem das palavras, a que predomina na língua portuguesa é a Sujeito-Verbo-Objeto (S-V-O). No entanto, no caso da língua gestual portuguesa, apesar de haver uma concordância com esta ordem devido às regras descritas anteriormente de concordância do sujeito e de complemento com o verbo quando este exige um sujeito animado, a ordem é arbitrária, ou seja, o gesto pode aparecer numa ordem aleatória na frase (a ordem que parece ser mais frequente é O-S-V). Porém, existem certos verbos que subentendem uma certa ordem, em que o sujeito é o primeiro ponto e o objeto é o último e outros que subentendem uma ordem em que o ponto inicial é o local onde está o objeto e o último é o local para onde foi deslocado (Amaral *et al.*, 1994).

No seguimento da análise dos elementos constituintes da gramática da língua gestual portuguesa pode considerar-se que, de facto, esta é uma fala telegráfica, visto que se verifica uma propensão para a omissão de palavras funcionais, como é o caso das preposições e dos artigos, pois não transmitem qualquer significado, permanecendo apenas as palavras que detêm conteúdo, como é o caso do nome, do verbo e do

⁶ Junção de duas ou mais palavras em que cada elemento conserva a sua integridade gráfica e prosódica (Retirado de <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/justaposi%C3%A7%C3%A3o>).

⁷ Processo de formação de palavras que caracteriza as línguas aglutinantes e em que aquelas que se formam juntando-se à raiz afixos que exprimem categorias e relações gramaticais (Retirado de <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/aglutina%C3%A7%C3%A3o>).

advérbio, daí a comparação estabelecida com um telegrama, que é uma mensagem que apresenta apenas as palavras detentoras de significado (Ministério da Educação, 2006). Efetivamente, este tipo de fala através do recurso a palavras de conteúdo é bastante característica das crianças aquando o momento da sua iniciação na fala, visto que ainda não apresentam a capacidade cognitiva para elaborarem frases completas como um adulto, conhecendo, portanto, apenas algumas palavras detentoras de significado de modo a veicular a comunicação (Mousinho *et al.*, 2008). Atentemos, de seguida, no exemplo apresentado da fala telegráfica (Jornal Expresso, 2014, p. 28):

LÍNGUA PORTUGUESA – "Como Pedro Nunes mudou o mundo"

LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA – HOMEM NOME P-E-D-R-O N-
U-N-E-S MUNDO MUDAR COMO?

É através deste exemplo que se pode compreender de forma bastante clara a ordem que é atribuída aos vários elementos da frase, a estrutura gramatical e a expressão facial (na interrogação), que é atribuída para que o significado da mensagem seja transmitido de forma plena. Neste caso em concreto também se pode verificar a utilização da dactilologia (P-E-D-R-O N-U-N-E-S), visto que nem todas as palavras têm a sua correspondência na língua gestual portuguesa, o que transforma, então, a própria construção frásica, o que acaba por restringir e limitar a comunicação porque o vocabulário se encontra mais delimitado, o que envolve um conhecimento do alfabeto, que é um recurso que só se domina após o conhecimento do código escrito.

Uma outra questão relativa à falta de gestos para determinadas palavras e conceitos é a necessidade de criação de códigos gestuais de forma a suavizar essas lacunas, o que acaba por dificultar a aprendizagem da língua (Pedreira, Silva, Gomes & Bento, 2013).

As construções fraseológicas são constantemente utilizadas por falantes nativos, embora sejam relegadas a segundo plano quando, por exemplo, orienta-se que estas expressões não sejam usadas em situações formais de comunicação. Considerando que o dicionário é utilizado, no ensino de línguas, como um instrumento linguístico e (...) confere alteridade ao falante interferindo na relação que este tem com sua língua (...). (Carvalho & Pontes, 2013, p. 89)

De forma muito sucinta, um dicionário de uma língua é

Uma compilação de palavras ou gestos gerais ou especializados (termos), geralmente dispostos por ordem alfabética e escritos em

negrito. Cada palavra, gesto ou termo – ou seja, cada **entrada** – costuma conter a categoria gramatical, definição, termos relacionados e exemplos de uso contextual. (Martins, 2012, p. 12)

No caso da língua gestual portuguesa, desde o primeiro dicionário publicado em Portugal, com 473 entradas (Ferreira & Moura, 1991) até à atualidade, o número de gestos tem vindo a aumentar exponencialmente. Destaca-se o *Spreadthesign*⁸ (Lydell-Olsen, s.d) que, presentemente, conta com cerca de 10 mil entradas (J. Pinto, comunicação pessoal, 30 de maio, 2014). No entanto, este valor contrasta com o número de palavras para o português que ascende a mais de 92 mil entradas (Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa, 2001).

Efetivamente, o número de gestos aumentou com o passar do tempo. Tal aumento é possível devido ao caráter aberto específico das línguas, o qual se encontra relacionado com a variação em diversos contextos: “As línguas são diferentes consoante a época (mudam com o tempo), consoante a região onde são faladas (mudam no espaço), consoante a classe social do indivíduo” (Nascimento, 2011, p. 28). Ou seja, há mudanças que ocorrem em todas as línguas, daí o caráter ser aberto. De facto,

qualquer língua viva, isto é, qualquer língua enquanto estiver a ser falada por uma comunidade apresenta variação sincrónica e diacrónica. A variação diacrónica produz mudanças na língua. Portanto, as línguas gestuais também apresentam variação e também mudam ao longo do tempo. (idem, p. 28)

Em suma, apesar de a língua gestual portuguesa ser baseada na língua portuguesa na sua vertente oral, existem, sem dúvida, diferenças na sua estrutura e organização, pois é inevitável, visto que é necessária haver uma adaptação. É ainda de salientar que a estrutura da língua gestual portuguesa é bem mais complexa do que a da língua portuguesa, pois engloba uma panóplia de fatores a ter em conta, tais como a postura, a configuração, orientação da mão, as expressões faciais, a direção dos gestos e todas as diferenças que os vários gestos subentendem (Amaral *et al.*, 1994).

1.5. A Aprendizagem da Língua Gestual

As línguas gestuais evoluíram no seio das comunidades de indivíduos surdos, pelo que são adquiridas como primeiras línguas pelas crianças dessas mesmas comunidades.

⁸ Dicionário gestual internacional disponível gratuitamente *online*.

Sublinhe-se, todavia, que o facto de os pais da criança surda serem ou não surdos vai afetar muito o desenvolvimento da criança em termos de linguagem. Portanto, se os pais da criança são também surdos, esta desenvolve desde cedo a língua gestual, pois é a linguagem utilizada para a comunicação entre ambos. Deste modo,

Quando uma criança surda tem, atempadamente, acesso a uma língua gestual estruturada, que lhe permita fazer um processo de aquisição idêntico ao das crianças ouvintes, então ela apropriar-se-á, de igual modo dessa língua, tornando-se uma falante nativo da mesma, e essa será, a sua língua materna. (Coelho, 2010, p.36)

Por conseguinte, a criança apreende desde muito cedo a língua gestual como a sua língua materna quando os pais são também surdos.

Já quando os pais da criança surda são ouvintes o panorama muda completamente, pois a criança tem tendência para criar uma língua gestual própria para poder comunicar, sendo esta língua propícia ao desenvolvimento, no caso de os pais, que são ouvintes, apresentarem abertura para o uso e partilha da mesma. Este é o caso que mais se verifica, sendo que às crianças surdas com pais surdos cabe apenas entre 5% a 10% (Coelho, 2010). No entanto, o que mais ocorre no seio deste tipo de família é que os pais, que são ouvintes, tendem a comunicar com os seus filhos oralmente, não estimulando portanto a comunicação visual, o que veicula a uma menor comunicação entre ambas as partes com o decorrer do tempo.

É ainda importante salientar que não é tão raro quanto seria de esperar que ocorra a rejeição ou marginalização das crianças surdas por parte dos seus pais ouvintes, de facto

O problema maior é nascer surdo numa família de ouvintes. Aqui, os fenómenos de rejeição e abandono familiares são muito frequentes, o que significa que nem mesmo na família a imagem dos surdos é aceite com simpatia ou benevolência, de modo a criar nas crianças surdas um sentimento positivo de confiança e de segurança. (Baptista, 2008, p. 109)

Existem mesmo casos em que os pais enviaram os seus filhos surdos para instituições por não conseguirem ultrapassar a barreira existente na comunicação, o que demonstra que nem sempre se verifica uma pré-disposição por parte dos progenitores em comunicar com os seus filhos através de uma outra língua: a gestual (Baptista, 2008).

Quanto ao percurso de desenvolvimento desde as primeiras palavras e combinações até à própria estrutura da frase e ao discurso, este é semelhante em todas as línguas

gestuais, embora se verifiquem variações nos detalhes linguísticos consoante as várias línguas (Baker, van den Bogarde & Woll, 2008).

Para além disso, a aquisição da língua gestual segue marcos de desenvolvimento bastante semelhantes aos da língua oral, sendo que começa, no caso da primeira, com o balbucio manual, visto que os bebés aprendem a olhar para a língua gestual e a segmentar o sinal visual em unidades lexicais e fonológicas, que posteriormente aprendem a combinar em estruturas sintáticas aquando a produção de discursos (Mayberry, 2002). Tal como se verifica nas outras línguas, também a língua gestual portuguesa detém regras linguísticas relacionadas com o modo como as palavras, as frases e o discurso são estruturados, possui léxico, morfologia sintática e derivativa, fonologia, sintaxe e semântica (Mayberry & Squires, 2006).

O que se pode observar de acordo com vários estudos é que a língua gestual quando é dirigida para um bebé atrai e mantém a sua atenção de forma bem mais eficiente do que se o gesto for dirigido a um adulto, mesmo que os bebés nunca a tenham visto antes. Ainda nesta observação, não fica alheio o facto de o gesto dirigido aos bebés ser mais lento, logo com um percurso de movimento bem mais longo, e com tendência para ser mais repetitivo e mais rítmico do que o gesto para adultos. Contudo, alguns elementos do gesto que é dirigido a um bebé não são gramaticais para o adulto, devido ao facto de terem sido alterados para acomodarem as necessidades visuais dos bebés. Como exemplo temos o facto de os adultos deslocarem os gestos para longe do corpo de modo a que possam entrar no espaço visual do bebé, até que a criança tenha cerca de 20 meses de idade, que é quando olha automaticamente para a informação linguística visual (Spencer & Harris, 2006).

Uma vez que as línguas gestuais são expressas através da recorrência às mãos, aos braços e à face, e que são percebidas através dos olhos, o desenvolvimento motor desempenha um importante papel na aquisição da fonologia. Mas, e contrariamente ao que se pode pensar, as características icónicas dos gestos são de pouca importância, pelo menos na fase em que a criança constrói o seu vocabulário inicial (Meier, 2006).

A facilidade com que as crianças surdas adquirem, e de forma espontânea, a língua gestual demonstra que de facto a surdez congénita não altera as suas capacidades na aquisição da gramática, sendo que o problema principal colocado por este tipo de surdez está relacionado com a acessibilidade a um estímulo linguístico apropriado na idade

certa. Na realidade, e contrariamente ao que muitas pessoas podem pensar, o grau de competência na língua gestual (ou mesmo numa língua oral) depende da idade em que ocorre a primeira experiência linguística, o que é comprovado por Mayberry (2002), que demonstra que, e tal como se sucede nas línguas orais, as competências na língua gestual diminuem com o aumento da idade da sua aquisição. A título de exemplo, os indivíduos surdos que tenham sido expostos à língua gestual apenas entre os 9 e os 13 anos, sem qualquer tipo de contato prévio com outras línguas, apresentam baixos níveis de desempenho.

De facto, num estudo pioneiro realizado em 2007 (citado por MacSweeney, Waters, Brammer, Woll & Goswami, 2008), e através de dados obtidos de imagiologia neurológica, foi comprovado o efeito, no cérebro, da idade de aquisição da língua materna, sendo que a ausência de exposição a uma língua completamente acessível nos primeiros anos de vida tem, na verdade, repercussões nos sistemas neuronais que suportam não só essa língua, mas também outras línguas que possam ser aprendidas mais tarde, podendo ser ou orais ou gestuais. Através deste estudo pode-se concluir, então, que é extremamente importante a exposição precoce a uma língua acessível para os bebés que nascem com surdez profunda.

O que se pretende é que a língua gestual portuguesa proporcione à criança surda, desde muito cedo, uma comunicação eficiente com os seus pais, e com as outras pessoas que a rodeiam, desempenhando ainda uma função relevante no desenvolvimento cognitivo, social e intelectual das crianças surdas.

É importante que a criança surda aprenda, de facto, uma língua, pois “o desenvolvimento de uma criança surda pode ser significativamente afetado pela ausência de qualquer modalidade de linguagem, podendo originar alterações no seu comportamento com repercussões negativas no que se refere à formação da sua identidade” (Silva, 2013, p. 26).

A aquisição desta língua é, de facto, fundamental, devendo estar preferencialmente enquadrada num processo de intervenção precoce que crie condições favoráveis para o contacto com outras crianças e adultos surdos, criando, por conseguinte, a construção de uma identidade surda.

Decorre-se daqui que a língua gestual portuguesa poderá contribuir, também, para a aculturação da criança surda à própria comunidade surda, permitindo, assim, a consolidação da sua identidade social e cultural. Finalmente, a aquisição precoce da língua gestual portuguesa deverá facilitar a própria aquisição do português escrito e/ou oral (como segunda língua), na qual as crianças apresentam, de facto, dificuldades em termos de produção e de compreensão.

De acordo com Hoffmeister (2009):

As crianças surdas desenvolverão a “língua visual” do mesmo modo que as crianças ouvintes desenvolvem a língua “auditiva”. Este processo tem vantagens exponenciais na aprendizagem. A aprendizagem da língua “visual” e a aprendizagem da informação através da língua “visual” melhorarão a oportunidade de aprender a língua falada/impressa. Uma criança surda que saiba ASL ou língua gestual portuguesa terá as estruturas mentais de representação necessárias para descodificar, armazenar e recordar a informação. (...) É esta a base da aprendizagem escolar, obter informação da língua impressa e utilizar a língua impressa para analisar e sintetizar essa informação. (p.153)

Desta forma surge, então, o conceito de educação bilingue, que deve ser prioritária, pois proporciona um contexto no qual as crianças podem desenvolver as suas aptidões numa língua gestual e ainda numa forma escrita de uma língua oral (Silva, 2013).

O conceito de bilinguismo, que remete para a aprendizagem de duas línguas, é defendido como sendo o melhor método de ensino (Carvalho, 2007), pois dota a criança de duas línguas que permitem a comunicação tanto com a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

Relativamente à língua portuguesa, esta será ensinada à criança surda como segunda língua, pressupondo, portanto, que detém a língua gestual portuguesa como a sua língua materna, ou primeira língua. Tal facto possibilitará uma melhor aprendizagem da língua portuguesa, através da associação entre a estrutura de uma para a outra, partindo sempre da língua gestual como referência para a aprendizagem da língua oral, que pode ser aprendida apenas na sua vertente escrita:

Em segundo lugar, porque nesse espaço a língua portuguesa será trabalhada como segunda língua L2. Isso significa que contará com uma metodologia de ensino diversa da empregada na rede regular de ensino para alunos ouvintes, ou seja, sem relação com a adequação da pauta sonora. O português será ensinado exclusivamente pelo canal visual, por meio de negociação de sentidos e significados entre as duas línguas (L1 e

L2), considerando as particularidades de cada uma e suas diferentes modalidades. (Moura & Vieira, 2011, p. 8)

Em termos de domínio da capacidade de leitura e de escrita, o aluno surdo insere-se dentro do público-alvo, apesar de os procedimentos metodológicos serem diferentes quando se trata da aquisição da primeira língua ou da segunda língua e de aquisição da modalidade escrita da língua oral pelo aluno surdo. Em termos muito resumidos, a leitura é

um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e intelecção do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. Lida com capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra. (Garcez, 2001, p. 21)

Assim, a leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino de português como segunda língua para os alunos surdos, considerando que constitui uma etapa fundamental para que se possa aprender a escrita, sendo que neste mesmo processo, é importante que o professor utilize como instrumento de ensino do português a língua gestual portuguesa. Assim, recomenda-se que a condução do aluno à língua dos ouvintes seja situada dentro do contexto da língua materna (primeira língua), pois é nessa língua que deve ser dada uma visão apriorística do assunto, ainda que seja em termos gerais, pois é através desta língua que se faz a leitura do mundo para depois se proceder à leitura da palavra em língua portuguesa. A língua gestual deve ser sempre considerada como a língua por excelência na instrução em qualquer disciplina, em especial na de língua portuguesa. Neste contexto de ensino do aluno surdo, o professor deve estar sempre atento à condução do aluno no cumprimento das etapas que se relacionam com os aspetos macroestruturais, como o género, a tipologia, a pragmática e a semântica, e com os microestruturais, como os gramaticais/lexicais, os morfossintáticos e os semânticos (Salles, Faulstich, Carvalho & Ramos, 2004).

O ensino destes aspetos, incluem procedimentos específicos, designadamente: análise e compreensão das pistas que acompanham o texto escrito; identificação do autor, dos lugares, das referências temporais e espaciais internas ao texto; localização do texto em termos temporais e espaciais; observação do título e subtítulo; exploração exaustiva da capa do livro; elaboração da sinopse antes da leitura do texto; reconhecimento dos elementos paratextuais importantes; estabelecimento das correlações com outras leituras; construção de paráfrases em português; identificação do género textual; observação da importância sociocultural e discursiva; identificação da tipologia textual;

ativação e utilização dos conhecimentos prévios; recolha de notas de acordo com os objetivos; reconhecimento de palavras-chave; compreensão de cada parte do texto; identificação de fragmentos significativos; entre outros (idem).

No que concerne à aprendizagem do português escrito por parte da criança surda apresenta-se uma atividade complexa e muitas vezes atreita a dificuldades. Estas dificuldades emergem, desde logo, devido às diferenças estruturais entre as línguas gestuais e as línguas orais, isto é, pelo facto de as relações entre as estruturas não se estabelecem da mesma forma nos dois sistemas linguísticos. Como consequência, um problema que a criança surda apresenta na produção textual em português é exatamente a de fazer as ligações entre as palavras, os segmentos, as orações, os períodos e os parágrafos, ou seja, a de organizar sequencialmente o seu pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa, o que leva muitas pessoas a considerar que os textos produzidos pelos alunos surdos não apresentam qualquer coerência, ainda que este raciocínio seja, na realidade, erróneo. De facto, e como é comprovado por diversos estudos, ainda que os textos produzidos por alunos surdos apresentem alguns problemas relativamente à forma, não têm violado o princípio da coerência, podendo-se afirmar que os surdos conseguem, efetivamente, expressar de modo inteligível as suas ideias na língua portuguesa. Desta forma, verifica-se, realmente, que a escrita dos surdos é dotada de coerência, embora às vezes possa não apresentar certas características formais de coesão textual e de uso de morfemas gramaticais livres ou não, sendo a coerência considerada como o elemento fundamental para a transmissão da mensagem escrita, estando, por outra parte, dependente das estruturas cognitivas e dos princípios pragmáticos que regem a linguagem (Santos & Ferreira-Brito, s.d).

É importante referir que se verificam, na verdade, alguns erros nos textos produzidos pelos alunos surdos, mas, e apesar destes mesmos erros, o conteúdo semântico é de fácil compreensão, pois consegue-se depreender o que se quer dizer, o que demonstra que efetivamente a coerência não foi comprometida. Contudo, o facto de o texto ser inteligível não significa, de todo, que a estrutura superficial não deva ser reorganizada de acordo com as regras da língua em que está escrito, cabendo ao professor a responsabilidade de desenvolver diversas maneiras com o intuito de garantir a aprendizagem de algumas das infinitas possibilidades de reestruturação do texto, que acaba por garantir, em simultâneo, um direito inalienável do surdo, que se traduz no acesso a essas mesmas possibilidades (Salles *et al.*, 2004).

Em suma, a criança surda apresenta a língua gestual portuguesa como a sua língua materna, sendo que a sua aprendizagem precoce garante uma boa fluência nessa língua, e a língua portuguesa como sua segunda língua, a qual só aprende, efetivamente, depois de dominar a língua gestual, o que facilita a associação entre os seus elementos e as suas características.

Na verdade, importa referir que para uma boa aprendizagem por parte da criança nestas duas línguas é necessário que estas sejam aprendidas por ordem, sendo que a língua gestual deve ser aprendida em primeiro lugar e a língua portuguesa em segundo, pois é desta forma que se espera que a criança adquira uma boa fluência nas duas. Desta forma, a criança é dotada de duas línguas, a língua gestual e a oral, o que possibilita a sua comunicação tanto com a comunidade surda como com a comunidade ouvinte, permitindo a sua integração na sociedade. No entanto, a sua integração na sociedade só será plena se os que a rodeiam conhecerem e usarem o mesmo código, isto é, comunicarem através da língua gestual.

1.6. Síntese

Em suma, a comunicação, a linguagem e a língua estão interligadas entre si, estabelecendo uma relação de interdependência. De facto, a comunicação, como sistema complexo de troca de informação, necessita de um meio que possa veicular essa mesma informação entre os intervenientes presentes no processo, o que nos leva ao conceito de linguagem. Esta é, sem dúvida, o meio por excelência que permite a existência da comunicação entre os indivíduos a nível oral ou escrito, possibilitando a transmissão de informação, de instruções, de emoções e de sentimentos, os quais fazem parte das suas funções inerentes. A aquisição da linguagem ocorre numa idade muito precoce, através do contato por parte da criança com o mundo que a rodeia, sendo que este facto evidencia a necessidade de os indivíduos se tornarem aptos para procederem à comunicação com os seus pares.

Entende-se que a leitura e a escrita oferecem meios necessários ao homem de se comunicar e compreender o mundo, oferecendo a oportunidade de transformar as suas relações. O ato de ler é usualmente relacionado com a escrita e nesse respeito é possível de se efetivar diversas formas de leitura, tais como ler o olhar de alguém, ler o tempo, ler o espaço, e assim a importância da leitura e escrita destacam-se como importante

fator a ser considerado no desenvolvimento humano, assim o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, à sua aprendizagem.

Sabemos que a leitura e a escrita são de fundamental importância para o aluno e é a partir desse processo que os alunos poderão criar o seu próprio conhecimento e ter noção do mundo que vive, podendo contribuir durante o seu crescimento para uma mudança significativa. A escola deve priorizar no contexto da sua atuação a aprendizagem da leitura e escrita, o aluno, de acordo com a realidade que vivencia, e essa reflexão pode ser benéfica no sentido de elevar o nível sociocultural dos sujeitos na sociedade.

Por outro lado, a língua, que é um sistema linguístico abstrato que se vai atualizando no comportamento linguístico por parte dos falantes, é o meio que possibilita a linguagem, sendo que é o único elemento que apresenta variações, visto que a língua e a cultura muda de acordo com os diversos países. Assim, é a língua que serve de meio na veiculação da linguagem, a qual possibilita, por sua parte, a realização do processo de comunicação, o que demonstra que de facto estes três conceitos estão intrinsecamente interligados.

Quando optamos por trabalhar e analisar seguidamente as questões do ensino e a educação da criança surda entende-se que numa época em que há leis, nomeadamente a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2009), que declara que todos têm valor, dignidade e os mesmos direitos e que de modo a assegurar o acesso a todos os aspetos da vida em condições de igualdade se compromete a providenciar intérpretes profissionais em língua gestual portuguesa, parece existir um contra senso entre o que está escrito e o que se verifica na prática. A importância de aumentar a consciência para o valor e a necessidade de ter um intérprete de língua gestual como meio de permitir que as pessoas surdas tenham acesso a diferentes serviços e possam participar plenamente na sua educação.



A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA SURDA

2.1. Introdução

Atualmente, o objetivo de incluir alunos com deficiência auditiva na rede de ensino das turmas regulares constitui um dos principais focos no meio educativo, sendo que no próprio cotidiano os discursos contemporâneos colocam em evidência a urgência de inclusão de qualquer aluno na escola regular, independentemente da sua singularidade, seja surdo, cego ou com paralisia cerebral. Por conseguinte, os argumentos mais evocados são a Declaração de Salamanca e as práticas educativas estabelecidas em diferentes contextos escolares a nível mundial, aplicando-se, neste conceito de inclusão, o termo de alunos que detêm necessidades educativas especiais a todos aqueles que apresentam deficiências, altas habilidades ou condutas típicas de síndromes (Herdero, 2010).

A definição de educação como sendo um direito de todos, tal como foi reconhecido na Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1948, constitui um dever do próprio Estado, a quem compete assegurar que o ensino seja, de facto, ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola para todos. Assim, e com as ações voltadas para a inclusão, pretende-se garantir a universalidade e a equidade para todos os cidadãos na rede regular de ensino (idem). Esta ideia pressupõe, portanto, uma mudança concetual com referência a outros modelos, verificando-se a passagem da escolarização das escolas especiais para a escola regular, sendo que estes alunos vão, na realidade, ser escolarizados com crianças e jovens da sua

idade e, por conseguinte, num contexto similar ao que habitualmente se encontram inseridos. De facto, todas as crianças têm o direito de ser educadas no sistema regular de ensino, tal como é preconizado na Declaração de Jomtien e na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança (Stubbs, 2008). Assim, é no seguimento desta ideia que surge o modelo denominado por escola inclusiva, o qual possui características e condições particulares para a sua própria organização (Sanches & Teodoro, 2006).

2.2. A Escola Inclusiva

Segundo Stubbs (2008), a educação inclusiva apresenta variadas origens e influências, dentro das quais é relevante salientar as comunidades, os ativistas e os defensores, os movimentos de base profissional, que defendem a qualidade na educação e a melhoria e a eficácia escolar, as agências internacionais governamentais e não-governamentais e as experiências práticas. Apesar de algumas destas entidades influenciarem de forma mais acentuada do que outras, todas elas contribuem até um certo nível ainda que não trabalhem em conjunto para atingir o seu objetivo.

Porém, e antes de abordar a temática relativa à escola inclusiva, é de extrema relevância contextualizar a educação especial, visto que se encontra relacionada com o ensino de alunos surdos, e não só, cujo precursor é Itard. Na realidade, nos primórdios este tipo de educação era levada a cabo por pessoas individuais, cujo objetivo era a instrução das crianças em situação de deficiência ou mental ou sensorial no sentido da sua escolarização. Não obstante, é necessário esclarecer que este tipo de educação foi desenvolvida em instituições particulares, logo não cabia qualquer tipo de responsabilidade ao Ministério da Educação, já que estas crianças ou eram consideradas como sendo 'perigosas' para os outros, ou eram desacreditadas em termos das suas capacidades no acesso à escolarização (Sanches & Teodoro, 2006).

Assim, e desde o século XII, várias experiências pioneiras foram sendo realizadas com o intuito de tornar a educação acessível para todos aqueles que dela se encontravam afastados, sendo que passos importantes foram de facto sendo dados e novos códigos de acesso à educação foram sendo descobertos, tal como é o caso do código Braille para a comunicação escrita e da língua gestual para a comunicação oral (Gardou & Develay, 2005). É ainda importante salientar que foi com o Warnock Report (1978) que novas perspetivas a nível do ensino das crianças com deficiência foram introduzidas e que o

conceito de necessidades educativas especiais surgiu no panorama do ensino, o qual é também clarificado na Declaração de Salamanca (1994), onde se especifica que o conceito é aplicado às crianças e jovens que detêm certas deficiências ou certas dificuldades escolares. É de ressaltar que, ao longo da história, o surdo foi “levado a olhar por si como um ‘deficiente auditivo’ o que significa que foi a marca da deficiência que o determinou, que o tornou submisso ao normal ouvinte” (Oliveira & Santos, 2013, p. 13).

No entanto, a adoção deste conceito de necessidades educativas especiais e a integração escolar é o que culmina no subsistema de educação especial, o qual se insere dentro das escolas do ensino regular. Como o sistema se mantém igual a todos os níveis, os alunos e os professores que integram este tipo de educação têm de fazer os possíveis e os impossíveis para acompanhar as regras e o funcionamento do sistema regular, caso contrário serão excluídos (Sanches & Teodoro, 2006).

Em suma, a educação especial consiste num conjunto de meios que são colocados ao serviço das crianças que apresentam necessidades educativas especiais de modo a que estes possam ter acesso às diversas aprendizagens, tais como: outros profissionais, outros métodos, outras matérias para aprender e outros espaços, os quais são diferentes das turmas que não têm nenhum aluno com necessidades educativas especiais (idem).

Atentando agora no conceito de escola inclusiva, é importante estabelecer que, o conceito de inclusão, remete para a igualdade, a fraternidade, os direitos humanos e a democracia, ainda que, muitas das vezes estes não se apliquem (Wilson, 2000). Efetivamente, a inclusão escolar teve a sua origem no grupo de pessoas que se encontravam em situação de deficiência, inserindo-se nos movimentos que lutam contra a exclusão social, que defendem a justiça social e que celebram a diversidade humana (Ainscow & Ferreira, 2003). Assim, e contrariamente ao que se pensa, a inclusão escolar não é somente para os jovens que apresentam deficiências, visto que deve contemplar todas as crianças e jovens que detêm necessidades educativas especiais, mas no caso particular dos alunos surdos é essencial “compreender a especificidade da surdez numa perspetiva cultural e linguística, salientando as diversas perspetivas teóricas acerca da cultura surda, que inclui a língua e a identidade da pessoa surda como características principais” (Oliveira & Santos, 2013, p. 11).

A escola inclusiva obriga a que se tenha um diferente olhar e um diferente sentir relativamente à riqueza social e à diversidade humana nas suas variadas formas e nos seus diferentes contextos de coabitação. Assim, e como consequência desta obrigação de se ter um diferente olhar, assistiu-se, em 1994, à assinatura da Declaração de Salamanca, onde participaram 92 países e 25 organizações, cujo objetivo se relaciona com o cumprimento da aplicação do princípio fundamental deste tipo de escolas, as escolas inclusivas:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994, pp. 11-12)

Segundo Thomas, Walker e Webb (1998), o *Center for Studies on Inclusive Education* define a escola inclusiva como sendo uma escola que: reflete a comunidade como um todo, sendo que os seus membros são abertos, positivos e diversificados, não excluindo, não selecionando nem rejeitando; não tem barreiras, sendo acessível para todos em termos físicos e educativos; trabalha em conjunto e que não é competitiva; pratica a democracia e a equidade.

Na realidade, e tal como é possível deduzir ao longo da abordagem desta temática, uma das ideias chave da escola inclusiva é a de que a escola deve ser, de facto, para todos (Rodrigues, 2001). Ou seja, é para todos os alunos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que remete para a questão da gestão da diferença, considerando que esta última é uma força e uma base no trabalho a desenvolver. De facto, e segundo César (2003), a escola inclusiva é aquela que celebra a diversidade, encarando-a, na verdade, como sendo uma riqueza e não como algo que se deva evitar, onde as complementaridades das características de cada aluno permitem o desenvolvimento. Ou seja, as características dos alunos não são consideradas como ameaçadoras nem como sendo perigosas para a própria integridade, só porque são culturalmente divergentes das dos outros alunos que interagem com os alunos surdos.

Atentando agora em Heredero (2010), este afirma que os princípios da escola inclusiva, e de acordo com a maioria dos autores, são:

- A inclusão é um direito;
- A educação deve discriminar positivamente;
- Importância do aluno e sua singularidade;
- Trabalho para conseguir uma nova escola: conceito, aluno, pais, comunidade;
- Utilização de metodologias que usem a interdisciplinaridade;
- Procura de uma escola de qualidade;
- Melhora do clima institucional;
- Trabalho e ensino em equipa. (p. 195)

De acordo com Freire (2008), o movimento pela inclusão constitui-se numa postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos encontram no próprio acesso à educação, bem como na busca dos recursos necessários para que possam ultrapassá-las. Assim, acaba-se por consolidar um novo paradigma educativo de construção de uma escola que seja aberta a todas as diferenças. Desta forma, este movimento promove uma transformação da escola, a qual é necessária, e das alternativas pedagógicas, visto que é esta transformação que visa o desenvolvimento da educação para todos os alunos nas escolas regulares.

É no seguimento da necessidade de se estabelecer uma escola inclusiva que surge a Declaração de Salamanca, que, tal como foi referido anteriormente, é um dos principais argumentos mais evocados na abordagem deste conceito de inclusão no ensino regular de crianças com necessidades educativas especiais. Assim, e de forma bastante sucinta e explícita, a Declaração de Salamanca é um documento que visa a adoção do conceito de inclusão no ensino, bem como o reconhecimento da necessidade de atuar, com o objetivo de se conseguir instituições que incluam todos os alunos, que aceitem todas as diferenças e que apoiem a aprendizagem de acordo com as necessidades individuais de cada um. De facto, nesta declaração é proclamado o seguinte:

- Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma

pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;

- As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (Declaração de Salamanca, 1994, n.º 2)

Na verdade, os pontos supra citados são defendidos pela Declaração de Salamanca, que procura, também, apelar a todos os governos, incitando-os a: conceder a maior prioridade ao desenvolvimento dos sistemas educativos de modo a que possam incluir todas as crianças; adotar como matéria de lei, ou como política, o princípio da educação inclusiva; a desenvolver projetos demonstrativos; estabelecer mecanismos de planeamento, de supervisão e de avaliação educativa para as crianças e adultos com necessidades educativas especiais; encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações; investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce; a garantir que os programas de formação de professores incluam as respostas indispensáveis às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas (idem).

No entanto, é importante referir que o conceito de escola inclusiva remonta ao século XIX, visto que foram várias as metodologias adotadas como resposta a esse último objetivo, ainda que nem todas se assemelhem à ideia contemporânea do que deve ser, na verdade, uma escola inclusiva. Assim, e analisando a história da educação dos surdos em Portugal a partir da data de criação da primeira escola de surdos, 1823 em Lisboa, podemos distinguir três fases, no que respeita às metodologias usadas:

- De 1823 a 1905, metodologias gestuais suportadas pela escrita;
- Entre 1906 e 1991, metodologias oralistas;
- A partir de 1992, o modelo de educação bilingue para surdos (Carvalho, 2007).

Em 1823, D. João VI, a pedido de sua filha D. Isabel Maria, convidou o sueco Per Aron Borg a criar um instituto para surdos à semelhança do que ele já havia criado em Estocolmo. Assim, este Instituto de Surdos-Mudos começou a funcionar na Casa Pia de Lisboa, tendo-se mantido aberto até 1860, data em que foi encerrado devido a dificuldades financeiras e à decadência do ensino. Nele, a comunicação entre professor e aluno era baseada no método gestual e no alfabeto manual, detendo como objetivos o

acesso por parte dos surdos à leitura e à escrita, bem como a uma profissão que lhes facultasse a autonomia e a independência económica. Dez anos mais tarde, em 1870, o Padre Pedro Maria Aguilar abriu, em Lisboa, um curso gratuito para surdos e, dois anos depois, em Guimarães, um instituto para o ensino de surdos. Até 1891 a sua metodologia foi utilizada, a qual consistia no método da mímica e da linguagem escrita, sendo o ensino da articulação e leitura da fala muito restrito (idem).

Entre 1880, ano em que as línguas gestuais foram proibidas pelo Congresso de Milão⁹, e 1900 começam a aparecer em Portugal as primeiras influências dos métodos oralistas, as quais foram trazidas por professores de surdos que se tinham ido especializar a Paris. De facto, no início do século XX, grande parte das escolas em todo o mundo deixa de usar a língua gestual devido ao Congresso de Milão. Assim, a metodologia oralista passa a ser a metodologia vigente, sendo a oralização o principal objetivo da educação das crianças surdas que, para aprenderem a falar, passavam grande parte do seu tempo nas escolas a receber treino oral. Porém, com esta grande importância que foi dada à oralidade, o ensino das restantes disciplinas escolares foi secundarizada, o que culminou numa queda bastante significativa da escolarização das crianças surdas (Gomes, 2010).

A partir de 1905, o ensino de surdos voltou a ser da responsabilidade da Casa Pia de Lisboa, que o reorganizou enviando mais professores para se especializarem no Instituto de Surdos-Mudos em Paris. Deste modo, o método oralista utilizado por toda a Europa passou a ser o método utilizado também em Portugal (Almeida *et al.*, 2009; Carvalho, 2007; Gomes, 2010).

A partir de 1965, as escolas públicas do Ministério da Educação passaram a integrar alunos surdos e, em 1978, surgiram os Núcleos de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas, onde se usava o método materno-reflexivo¹⁰. Já nos finais dos anos 70 do século XX começam a surgir a discussão em torno das línguas gestuais e, nos anos 80, é levada a cabo a primeira experiência de ensino bilingue em Portugal, com monitores surdos, numa escola em A-da-Beja. No ano de 1981, o Secretariado Nacional de

⁹ O Congresso de Milão ocorreu em 1880 e reuniu os intelectuais da época num evento que teve consequências terríveis para a comunidade surda de todo o mundo, pois foi demonstrado nesta ocasião que os surdos não apresentavam qualquer tipo de problema fisiológico (Angela Baalbaki & Beatriz Caldas, 2011).

¹⁰ O método materno-reflexivo, criado por Van Uden, destina-se a crianças surdas na sua fase pré-linguística, defendendo que estas podem aprender a falar uma língua materna através da oralidade, devendo a comunicação entre o aluno e o professor ser estabelecida através do diálogo (Paulo Carvalho, 2007).

Reabilitação apoiou a deslocação de dois formadores surdos à Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos da América, onde se formaram em metodologias de ensino e investigação das línguas gestuais. Após essa formação, os dois formadores deram início ao ensino da língua gestual portuguesa a pessoas ouvintes – professores, técnicos e futuros intérpretes de língua gestual portuguesa – e a pessoas surdas – futuros formadores de língua gestual portuguesa (Almeida *et al.*, 2009; Carvalho, 2007).

Em 1989, ano que se insere no período temporal em que as metodologias adotadas eram oralistas, Maria Augusta Amaral e Amândio Coutinho desenvolveram uma investigação junto de um grupo de cem alunos surdos com vista a elencar as suas reais dificuldades advindas dessas metodologias aplicadas de carácter oral. Concluíram que estas se resumiam a um vocabulário bastante reduzido, à não interiorização da estrutura da segunda língua, à escolaridade inferior que os ouvintes apresentam, à obtenção de graus académicos que não correspondem às suas destrezas e às dificuldades em termos de socialização (Carvalho, 2007).

Este estudo tornou evidente que o método oral não permitia às crianças surdas desenvolverem todas as suas potencialidades, deixando-as, muito pelo contrário, em desvantagem em relação aos seus pares ouvintes. Com base nele, propuseram o método bilingue para o ensino dos surdos, o qual estipula a língua gestual portuguesa como primeira língua (Almeida *et al.*, 2009; Carvalho, 2007).

Os mesmos autores, acompanhados por Raquel Delgado Martins, levaram a cabo outra investigação, a qual originou um relatório que mais tarde foi publicado em livro *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*, que evidencia que a língua gestual tem o mesmo estatuto em termos linguísticos que a língua oral, bem como que a língua gestual portuguesa tem o mesmo estatuto linguístico que as outras línguas de carácter gestual (Amaral *et al.*, 1994).

De facto, as evidências apresentadas nesta investigação foram um forte contributo no reconhecimento da língua gestual portuguesa na Constituição da República, em 1997, onde passou a constar, na alínea *h*) do n.º 2 do artigo 74.º, que esta língua deve ser protegida e valorizada, “enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”. Graças a esse estudo, a língua gestual portuguesa adquiriu, também, o estatuto de disciplina no Instituto Jacob Rodrigues Pereira, criando-

se ainda o suporte para o surgimento de legislação com vista ao ensino bilingue para os surdos (Almeida *et al.*, 2009; Constituição da República Portuguesa, 2005).

Face ao referido, “a cultura é, assim, uma forma de aceder ao real, de o grupo mostrar a sua relação com o mundo e com o conhecimento, e para tal precisa de uma língua, que funciona como recurso para a produção da cultura” (Oliveira & Santos, 2013, p. 12).

2.3. Bilinguismo

Efetivamente, é no seguimento deste modelo de ensino bilingue para surdos que se verifica como sendo fundamental atentar no contexto comunicativo na surdez, que, devido à caracterização e à definição elaboradas anteriormente, pressupõe a recorrência a outros meios de modo a veicular a informação. Assim, verifica-se como sendo fulcral determinar se deve ser a língua gestual portuguesa a primeira língua do indivíduo ou se, pelo contrário, deve ser a língua portuguesa. De facto, e para os alunos surdos, o fator decisivo no desenvolvimento individual, na obtenção de conhecimento, na construção da sua identidade própria, no relacionamento com os seus pares e no sucesso tanto escolar como profissional é o domínio da sua primeira língua, isto é, da língua gestual portuguesa (Carmo, Martins, Morgado & Estanqueiro, 2007).

Contudo, é de salvaguardar a enorme importância da aquisição da linguagem para a criança surda durante o período crítico da sua aprendizagem, pois a criança utilizará a linguagem para comunicar com as pessoas que a rodeiam nos diferentes contextos. “Quer isto dizer que a Língua Gestual (LG), a língua da comunidade surda (...), é uma língua que se desenvolve no canal espaço-visual e essa é a grande diferença entre as duas culturas, surda e ouvinte (...)” (Oliveira & Santos, 2013, p. 13). Mais importante que tudo é que a primeira língua apreendida pela criança surda deve ser aquela que se adquire com maior facilidade, que neste caso é a língua gestual portuguesa devido ao seu carácter visual. Já a língua portuguesa será sempre a segunda língua para o aluno surdo, pois o acesso a esta não é nem natural nem pleno (*idem*).

Não obstante, e ao ficarem dependentes da informação que se apresenta de forma visual ou tátil, num ambiente onde é privilegiado o som, as crianças surdas assimilam a língua oral ou de forma parcial ou deturpada, quando não a perdem completamente (Amaral & Coutinho, 2002). Para Souza e Silvestre (2007), o atraso que estas crianças revelam ao

nível do conhecimento deve-se à forma como lhes são proporcionados os conhecimentos: ou demasiado construídos, impedindo-os de os construir de forma autónoma, ou demasiado simplificados, deixando-os sem dados suficientes para construí-los.

Perante isto, verifica-se que os surdos têm dificuldades ao nível da gramática, da morfologia e da sintaxe, falhando na conjugação de verbos, no uso de preposições e conjunções, omitindo verbos de ligação e conectores e fazendo uso restrito de estruturas de subordinação e coordenação. Correia (2009) e Pereira (2008) consideram que estas falhas se devem à influência da gramática da língua gestual, mas também ao facto de a língua gestual e a língua oral não terem sido aprendidas como línguas autónomas. Já Pereira (2008) e Coelho (2010) comparam-nas às falhas cometidas por um estrangeiro que aprende a língua portuguesa como segunda língua.

Diante destes cenários, verifica-se que, mesmo depois de anos na escola, os surdos continuam a apresentar dificuldades na compreensão das palavras, confundindo-as muitas vezes com outras palavras já conhecidas, o que leva “à deturpação do significado de uma frase ou mesmo de todo o texto” (Pereira, 2008, p. 25).

Com o foco na aprendizagem das palavras, as escolas não deram a devida atenção à literacia, que “não é apenas descodificar letras e palavras escritas, mas sim a capacidade de compreender o que lemos e escrever o que pensamos e sentimos” (Estanqueiro, 2006, p. 217). Ao mesmo tempo, tem sido esquecido “que a criança ouvinte, ao aprender a ler, está a aprender a sua primeira língua, mas quando a criança surda o faz, está a aprender a sua segunda língua, o que naturalmente é mais moroso” (idem). A importância da imersão precoce da criança surda num ambiente linguístico, onde vá adquirindo um bom domínio da língua gestual portuguesa, deve-se à necessidade de uma língua que lhe permita a compreensão e a participação nos debates realizados em grupo sobre os livros previamente lidos, língua na qual ela irá, também, aprender os conceitos e compreender os objetivos de diferentes tipos de texto (Estanqueiro, 2006).

Na realidade, é através da língua gestual portuguesa que o aluno surdo acede de forma mais facilitada à segunda língua, a língua portuguesa, que é a língua do seu país e da comunidade linguística maioritária, ou ainda a outras línguas orais ou escritas. Porém, é importante referir que a língua portuguesa, mais concretamente a sua forma escrita, deve ser sempre encarada como segunda língua, seguindo, portanto, um currículo

próprio relativamente a esse mesmo carácter de segunda língua para surdos (Carmo *et al.*, 2007).

O que se verifica na realidade é que a criança surda tem de aprender as duas línguas, a língua portuguesa e a língua gestual portuguesa, obrigatoriamente, o que não ocorre no caso de uma criança ouvinte, pois só necessita de aprender a primeira. A obrigatoriedade da criança surda ter de aprender as duas línguas traduz-se pelo facto de, em primeiro lugar, aprender a língua gestual portuguesa visto que é a sua primeira língua, logo é a sua língua natural para o processo de comunicação, e, em segundo lugar, aprender a língua portuguesa visto que é a língua dominante no seio da sua família e da sociedade, e no caso de os pais serem ouvintes, de modo a poder estabelecer a comunicação. Contudo, e como a língua portuguesa é considerada a segunda língua da criança, a sua aprendizagem não é tão fácil, tendo que ser feita de forma sistematizada e sobre a língua previamente aprendida, neste caso a língua gestual portuguesa. De facto, é através desta última que a criança tem acesso à segunda língua, sendo a forma escrita do português também considerada como segunda língua, pois desta forma o currículo próprio a seguir estará relacionado com a aprendizagem desta língua em todos os parâmetros, tal como já foi referido anteriormente (*idem*).

Uma das características que aparece evidenciada nos discursos dos surdos é a necessidade de luta do povo surdo que, não sendo só uma condição de existência dele mesmo, é também uma condição de mobilização permanente de um qualquer grupo. Esta luta do povo surdo está amplamente relacionada com a luta pelos direitos como cidadãos, principalmente no que diz respeito ao acesso à educação. (Oliveira & Santos, 2013, p. 14)

No entanto, e contrariamente ao que foi mencionado anteriormente em termos de ordem ideal de aprendizagem das duas línguas por parte das crianças surdas, é fulcral salientar que existem crianças que primeiramente aprenderam a língua portuguesa e que só mais tarde aprenderam a língua gestual portuguesa, sendo que algumas podem ser, quando atingem o ensino secundário, fluentes em língua gestual portuguesa e menos fluentes em língua portuguesa, ou o contrário, ou medianamente fluentes em ambas. Contudo, existem ainda crianças que podem deter como primeira língua a língua portuguesa ou a língua gestual portuguesa, ou ainda apenas deter conhecimento na língua gestual portuguesa em anos mais tardios (Battegay, Coelho & Vaz, 2012).

É neste contexto que surge o conceito de bilinguismo, pois este é um modelo que tem como princípio básico que a criança surda deve fazer as suas aprendizagens escolares através da sua língua materna, ou seja, a língua gestual portuguesa, e adquirir como segunda língua a língua portuguesa, na sua vertente escrita e, eventualmente, oral, que é a língua da sua comunidade (Carvalho, 2007). Tal como é referido por Stumpf (2011), que partilha a mesma perspetiva de Carvalho (2007), na opção bilingue as duas línguas são utilizadas separadamente, sendo a língua gestual a língua natural do surdo, que serve como suporte para todas as suas aprendizagens, enquanto a língua oral, que é ensinada na sua forma escrita e como segunda língua, é importante para a inclusão do surdo em todos os contextos relacionados com a sua pátria. Contudo, e de acordo com Megale (2005), o conceito de bilinguismo e de educação bilingue assumem dimensões bastante complexas, visto que podem ocorrer em diversas situações, tais como: em crianças que aprendem uma segunda língua na escola; crianças cujos pais são de nacionalidades diferentes; nativos de países que apresentam mais do que uma língua oficial; emigrantes estrangeiros que falam a língua do país hospedeiro; e pessoas surdas que, para além de utilizarem a língua gestual, utilizam também a língua da comunidade ouvinte, podendo ser na sua modalidade oral ou escrita.

Ainda de acordo com a definição de bilinguismo, vários autores apresentam argumentos divergentes. Segundo Mackey (2000), para se definir o conceito de bilinguismo é necessário considerar quatro questões que são deveras importantes: o grau de competência nas línguas em questão, as situações em que essas línguas são utilizadas, a alternância de código e a interferência entre essas duas línguas. Já para Harmers e Blanc (2000), na definição de bilinguismo é importante considerar seis dimensões: a competência relativa, a organização cognitiva, a idade de aquisição, a presença ou a falta de indivíduos que falem a segunda língua no ambiente em questão, o estatuto das duas línguas envolvidas e a identidade cultural.

Este conceito surge, efetivamente, como uma proposta de intervenção educativa que atende de melhor forma às especificidades linguísticas dos alunos surdos, pois contempla a aprendizagem de ambas as línguas, a gestual e a oral, trazendo em simultâneo, e no seu âmbito, preocupações relativamente à construção da identidade e à questão cultural. É fundamental salientar ainda que este conceito detém como premissa a língua gestual como a língua natural para o surdo, que é a sua primeira língua, e a

língua portuguesa, na sua modalidade escrita, como segunda língua (Moura & Vieira, 2011).

A afirmação de que as línguas gestuais são línguas naturais para o surdo, e de acordo com Ferreira-Brito (1993), não significa que exista uma pré-disposição para o seu uso no decorrer da surdez, apesar de não existir nenhum impedimento no organismo do surdo para adquiri-la, visto que esta língua não precisa de ser aprendida da mesma forma que a língua oral, ou seja, de uma maneira sistémica, sendo adquirida por meio de interações com os interlocutores que utilizam esse idioma.

É ainda o bilinguismo que permite que o surdo possa existir na diferença, pois como este adquire uma língua visual que atende às suas necessidades deixa de ser deficiente relativamente aos aspetos e às limitações que são ocasionadas pela falta de uma língua compartilhada. De facto, é a língua gestual que possibilita que o surdo estabeleça relações de pensamento equivalentes, no que diz respeito à abrangência e à complexidade, e que aprenda a língua portuguesa através de uma abordagem visual e não auditiva. Além disso, o próprio encontro entre usuários de uma língua comum possibilita, na realidade, o seu fortalecimento, visto que a diversidade e as diferentes linguagens que circulam em todas as esferas sociais propiciam a eventualidade da língua se manter viva e em constante movimento (Lodi, 2005; Moura & Vieira, 2011).

O movimento de aderência ao bilinguismo ocorreu por todo o mundo, sendo que, no caso da Suécia, foi iniciado em 1983, onde a exposição à língua compreende, para além do ensino da língua oral como segunda língua, que os surdos devem, de facto, ser considerados como biculturais. Porém, este movimento defende ainda que a política das identidades deve ser discutida de modo a que se possam constituir como completos, distanciando-se assim cada vez mais da visão patológica da surdez. Neste país em concreto, após dez anos de escolaridade, os surdos têm, na realidade, alcançado o sucesso da mesma forma que os ouvintes. Já no caso do Brasil, só recentemente é que o bilinguismo se começa a configurar como proposta para a educação de surdos, estando ainda no processo inicial. Como consequência, é possível encontrar apenas um número reduzido de escolas que desenvolvem, de facto, essa prática, visto que alguns docentes se encontram interessados em discutir e em entender melhor o funcionamento desta abordagem educacional em específico (Moura & Vieira, 2011; Svartholm, 2007).

No caso português, e de modo a que se compreenda o porquê da adoção do bilinguismo, é importante lembrar que um grupo de cem alunos foi reunido por Amaral e Coutinho, em 1989, de modo a se proceder a uma investigação aprofundada relativamente às dificuldades reais dos surdos, as quais foram apresentadas anteriormente. Efetivamente, foi no decorrer da constatação destas dificuldades que se tornou bastante clara a necessidade de alterar a política educativa no contexto do ensino dos alunos surdos, visto que as metodologias orais que vigoravam anteriormente, e tal como foi previamente constatado, não permitiam o desenvolvimento de todas as potencialidades por parte das crianças surdas. Assim, é neste seguimento que surge a proposta de adoção do método bilingue para o ensino dos surdos, método este que se apresenta suportado pela língua gestual portuguesa, que é a primeira língua destas mesmas crianças (Carvalho, 2007).

De facto, no ano letivo de 1993/94, no Instituto de 'surdos-mudos' Jacob Rodrigues Pereira, foram apresentadas linhas orientadoras para uma intervenção educativa inovadora:

- O processo de reabilitação dos surdos é um processo sequencial e sistemático, desde o diagnóstico à socialização;
- O processo de reabilitação implica a intervenção de uma equipa multidisciplinar onde terão de estar implicados os pais, os médicos especialistas, os técnicos de reabilitação e todo o contexto socioeducativo, com especial relevo para a Comunidade Surda e suas Organizações;
- O processo de reabilitação, atendendo à especificidade da criança surda, implica um projeto educativo individual;
- O processo de reabilitação deve assentar no reconhecimento de que a Língua Gestual Portuguesa é a língua materna da criança portuguesa surda profunda;
- O desenvolvimento do processo de reabilitação da criança surda deve-se fundamentar no bilinguismo. (Carvalho, 2007, p. XIV)

Foi, de facto, a partir de todos estes princípios de ordem pedagógica e comunicativa que se travou uma batalha a nível político e social com as seguintes medidas: reconhecimento da língua gestual portuguesa como língua materna dos surdos; introdução da língua gestual portuguesa nas escolas, de modo a que os alunos possam comunicar entre si; incentivo à aprendizagem da língua gestual portuguesa pelos próprios ouvintes da comunidade educativa; estudo e aplicação do modelo bilingue na comunidade educativa; e contato com surdos adultos e associações de surdos que conduzam à interiorização de modelos da cultura própria das comunidades surdas.

Assim, e depois de analisados todos estes fatores inovadores na comunidade educativa, podemos afirmar que, efetivamente, desde 1990, os alunos têm sido educados através do modelo bilingue, que se encontra em constante aperfeiçoamento e evolução (Carvalho, 2007).

Acreditamos que através da utilização do método bilingue, e no seguimento de diversas pesquisas que apontam cada vez mais para esse tipo de abordagem como sendo inclusiva para os surdos, a situação de angústia e de desinformação vivida pela família tende a diminuir, visto que é um método centrado nas possibilidades visuais das crianças surdas. Todavia, é ainda através deste modelo que se pretende uma alteração de paradigma, de modo a que o surdo passe a ser visto como uma pessoa capaz de realizar exatamente as mesmas atividades que as crianças ouvintes e autónomas (Moura & Vieira, 2011). Neste sentido, Oliveira e Santos (2013, p. 16) reforçam que “o surdo identifica-se mais com o termo *surdo* porque se refere à comunidade surda e à sua cultura, não transmitindo a ideia de que lhe falta algo e que está em desvantagem em relação àquele que ouve”.

Porém, é fundamental explicitarmos que esta prática educativa deve ocorrer em espaços adequados e que propiciem o seu sucesso, como escolas para surdos nos primeiros anos do processo de aprendizagem, porque, em primeiro lugar, esses ambientes concentram diversos interlocutores que comunicam através da língua gestual, o que resulta na oportunidade de a criança adquirir essa mesma língua através da interação com pares usuários do mesmo código. Na verdade, e como nesse espaço se verificam situações reais linguísticas e comunicativas, com pessoas de diversas faixas etárias e graus de proficiência, o surdo tem a possibilidade de vivenciar e de participar num ambiente no qual a língua se encontra viva e sofre modificações, de acordo com as diversas relações estabelecidas entre os sujeitos que comunicam entre si. Desta forma, a língua gestual assume o papel de primeira língua, o que significa que é a língua do pensamento da criança, que irá permitir o desenvolvimento cognitivo da mesma e o estabelecimento de diversas relações, conceitualizações, entre outros. Será, portanto, a língua gestual a língua que se caracterizará como a língua de instrução e que permeará todas as áreas do conhecimento e disciplinas que compõem o seu currículo (Vieira, 2011).

Em segundo lugar, porque nesse mesmo lugar a língua portuguesa será trabalhada como segunda língua, o que significa que irá contar com uma metodologia de ensino

divergente da empregada no ensino para alunos ouvintes, pois não será adequada com a pauta sonora. Assim, a língua portuguesa será ensinada apenas pelo canal visual e através da negociação de sentidos e significados entre as duas línguas, considerando-se as particularidades de cada uma e as suas diferentes modalidades. No que diz respeito aos profissionais que atuarão nestes espaços educativos, estes deverão ser bilingues, dominando, portanto, as duas línguas com bastante fluência, e detendo conhecimentos relativamente à metodologia de ensino necessária para a intervenção entre as duas línguas de modalidades diferentes, pois a língua gestual portuguesa é visuo-espacial e a língua portuguesa é oral-auditiva (Moura & Vieira, 2011; Rodrigues-Moura, 2008).

Em suma, e segundo Lacerda (2008),

o modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso-gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua [gestual] no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha as suas características próprias e que não se “misture” uma com a outra. (p. 79)

Ainda segundo Lacerda (2008), neste modelo é proposto que as duas línguas sejam, de facto, ensinadas: a língua gestual e a língua oral. A primeira é realmente considerada como sendo a mais adaptada à pessoa surda, pois conta com o canal visuo-gestual. A criança surda é, assim, exposta o mais cedo possível à língua gestual, o que explica o porquê de esta aprender a gestualizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar, sendo que, ao gestualizar, a criança acaba por desenvolver as suas capacidades e a sua competência linguística numa língua que lhe permitirá aprender a língua oral, a segunda língua, tornando-se, de facto, bilingue. Contudo, é importante salientarmos que esta situação de bilinguismo em particular não é semelhante à que se verifica no caso das crianças cujos pais falam duas línguas distintas, já que neste caso as crianças apreendem a língua através de canais auditivos e vocais. O bilinguismo, e neste contexto específico, relaciona-se com a aprendizagem de duas línguas, sim, mas recorrendo a diferentes canais de comunicação, visto que as crianças são surdas, logo o canal auditivo-vocal está fora de questão neste contexto em particular.

Atentando ainda no contexto escolar, é importante frisarmos que, para a criança surda dominar a sua primeira língua, é fulcral que a escola se apresente como um espaço sem qualquer tipo de barreiras para que o aluno se possa expressar e ser compreendido na

sua língua, a qual se caracteriza como o meio que menos restrições apresenta no acesso à comunicação, ao pensamento e ao conhecimento. É também essencial que a escola seja um espaço onde, efetivamente, as expectativas em termos de competências a adquirir sejam elevadas aos níveis de ensino regular, sendo a diferença baseada apenas em aspetos linguísticos e culturais (Carmo *et al.*, 2007).

No entanto, se a criança surda não dominar a língua gestual a construção de conceitos e da sua realidade tornam-se deveras difíceis, pois para qualquer pessoa poder dominar o conhecimento é necessário que detenha uma língua que sirva de base a essa apreensão. Assim, “um ser humano sem linguagem não será estúpido ou deficiente mental, mas torna-se bastante restrito no âmbito dos seus pensamentos e confina-se a um mundo muito pequeno e imediato” (Coelho, 2005, p. 181).

É, então, importante que a criança seja fluente em língua gestual, pois

os surdos que dominam a Língua Gestual têm uma tela simbólica característica, através da qual filtram a realidade. Os seus símbolos, as suas ideias, os seus conceitos, encontram-se construídos em Língua Gestual. Eles enquadram a sua experiência numa narrativa feita em Língua Gestual. (Coelho, 2005, p. 185)

São, portanto, todos os fatores abordados previamente que têm especial importância na inserção da criança surda no contexto escolar e do ensino, sendo que no próprio ensino são necessárias várias adaptações de acordo com as necessidades educativas especiais desta.

As dificuldades de aprendizagem de todos estes alunos manifestam-se, de facto, de formas bastante diferentes, ainda que se apresentem como um contínuo, incluindo desde situações transitórias, que podem ser alvo de intervenção pedagógica através de estratégias metodológicas utilizadas no quotidiano, até situações bem mais graves e permanentes, que requerem a utilização de recursos e de serviços especializados para a sua superação (Galve, Trallero & Heredero, 2002). Contudo, recorre-se ainda a estratégias diversificadas que requerem respostas educativas adequadas, e que envolvem uma adaptação ou flexibilização em termos curriculares, que podem, na realidade, configurar várias modificações nas práticas pedagógicas, visando a facilitação da aprendizagem e da participação dos alunos que apresentam dificuldades no seu processo de escolarização (Heredero, 2010).

Não obstante, é importante atentarmos que a educação bilingue para surdos é mais do que o domínio de duas línguas, pois se nos limitarmos a pensar assim esta educação não será nada mais que um dispositivo pedagógico especial, que uma narrativa educacional, que uma utopia (Gomes, 2010).

Na realidade, e como o reconhecimento político da surdez como sendo uma diferença é um dos objetivos principais da educação bilingue, foram introduzidas abordagens que remetem para uma perspetiva do surdo como sendo uma pessoa portadora de uma deficiência, rechaçando-se, portanto, o oralismo e a comunicação total. Assim, e tal como foi mencionado anteriormente, é este modelo que se propõe, de facto, a fornecer à criança surda as mesmas possibilidades, tanto a nível psicológico como linguístico, das crianças ouvintes e ainda a criação de uma identidade bicultural por parte das crianças surdas, ou seja, propõe que sejam desenvolvidas todas as potencialidades na comunidade em que se inserem, na comunidade surda, e também na comunidade ouvinte (Skliar, 1997).

Tal como é argumentando pelo mesmo autor (idem), mesmo dentro do seio daqueles que defendem a educação bilingue para as crianças surdas existem práticas que denunciam que, de facto, subsiste uma outra perspetiva. Na verdade, ainda se verifica uma enorme pressão sobre a linguagem e sobre a artificialização da língua gestual por parte dos profissionais, o que explica o facto de estes manterem baixas expectativas relativamente aos alunos surdos e de procederem a grandes cortes nos seus currículos. Ou seja, a ideia de que o essencial é dominar a língua oral para que a criança se integre plenamente na sociedade continua bastante vincada nos dias de hoje.

No entanto, de acordo com Ramirez (1999), e ao serem iniciados alguns projetos bilingues em certas escolas, surge uma problemática em termos de relações de poder e do saber devido ao trabalho que é realizado em equipa entre os indivíduos ouvintes e surdos. Assim, e em determinadas escolas, esta problemática acabou por conduzir a reflexões e debates com o intuito de se estabelecer o papel que os surdos devem desempenhar na planificação, na liderança e nas tomadas de decisões e as atitudes que ambas as partes, a ouvinte e a surda, devem assumir de forma a desempenharem um trabalho cooperativo. Porém, e como existem escolas onde não foi favorecido este debate, a relação entre ambos os grupos permanece difícil, o que acaba por dificultar o

desempenho de um trabalho articulado e o mais vantajoso possível para os alunos surdos.

É também fundamental acrescentar que certos programas bilingues têm ajudado no contato entre os pais ouvintes e as comunidades surdas, o que resulta numa mudança de atitude por parte dos primeiros perante a surdez, bem como na aceitação da própria língua gestual (Davies, 1994). Efetivamente, verifica-se que é a participação em atividades sociais com as pessoas surdas que provoca nos pais uma maior confiança, bem como uma maior esperança no futuro dos seus próprios filhos. Contudo, este tipo de iniciativas não ocorre em todos os países e em todas as escolas com projetos bilingues, o que esclarece os receios e os desafios que os pais sentem perante a situação dos seus filhos, visto que é o desconhecimento que provoca as angústias e as ansiedades nos pais.

Todavia, não se constata que existem obstáculos ao reconhecimento tanto da língua gestual como da identidade surda apenas através do oralismo e da comunicação total, pois também existem projetos bilingues que se afastam do reconhecimento da surdez enquanto diferença, o que vai contra o que é preconizado neste tipo de ensino. Assim, e em vez do verdadeiro bilinguismo, verifica-se apenas a existência de um ‘pseudo-bilinguismo’, visto que “o abandono progressivo da ideologia clínica dominante e a aproximação aos paradigmas sócio-culturais, não podem ser considerados, por si só, como suficientes para afirmar a existência de um novo olhar educacional” (Skliar, 1998, p. 8).

2.4. As Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos

Segundo Trindade e Cosme (2010), devemos entender a “Escola como uma organização educativa que não poderá deixar de ser abordada como uma organização subordinada a compromissos de natureza política e cultural que, de algum modo, a transcendem” (p. 18).

A escola poderá, então, ser caracterizada como um espaço de formação específico e como uma instituição vocacionada para assumir determinadas responsabilidades educativas. Em suma, essas responsabilidades poderão ser definidas em torno da necessidade das escolas contribuírem para que os seus alunos possam contactar e

apropriar-se de uma parte significativa do património cultural, o que é entendido como necessário para se afirmarem como pessoas no mundo e nas sociedades contemporâneas (idem).

A 6 de maio de 1998 é publicado o Despacho n.º 7520/98, que cria as unidades de apoio a alunos surdos e que procura regulamentar as respostas educativas aos alunos surdos. Com este documento pretende-se romper com o modelo que vigorava anteriormente e encarar o surdo como um sujeito bilingue e bicultural cuja primeira língua é a língua gestual portuguesa, preconizando que sua educação seja feita preferencialmente em ambientes bilingues. Assim, reconhece-se que as crianças surdas têm necessidade de ser inseridas, o mais precocemente possível, em grupos constituídos tanto por outras crianças como por adultos surdos que utilizem a língua gestual portuguesa como forma de comunicação, de modo a evitar o seu isolamento e propiciar a sua socialização, além de possibilitar o domínio dessa língua e do português escrito e, eventualmente, falado (Afonso, 2007; Despacho n.º 7520/98).

Efetivamente, a educação é deveras importante para o desenvolvimento das crianças, pois para além do desenvolvimento do próprio conhecimento existem também enormes benefícios no que diz respeito à sua cultura, à conformação da sua personalidade e do seu sentido de responsabilidade, o que converge diretamente com o objetivo de transformar a criança em útil para a sociedade. Porém, é pertinente lembrar que o processo de educação é iniciado através da instrução por parte dos progenitores, visto que são estes que incutem certos conteúdos que servem de base para que a criança posteriormente os possa desenvolver, ainda que estes se remetam maioritariamente a modelos de comportamento que são essenciais à formação da personalidade da criança. No entanto, e em termos de aprendizagem mais formal, cabe às escolas dotar a criança surda de conhecimentos mais aprofundados, de modo a que estas obtenham um conhecimento bastante rico da realidade, surgindo, portanto, escolas específicas que propiciam este tipo de conhecimentos (Baptista, 2008).

As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos foram criadas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que revoga o Despacho n.º 7520/98, ou seja, revoga as unidades de apoio a alunos surdos, visando dar resposta às necessidades educativas dos alunos surdos e em consonância com as correntes que defendem o bilinguismo. Em termos numéricos, existem 17 escolas de referência para a

educação bilingue de alunos surdos em Portugal continental, estando estas distribuídas pelos concelhos do Porto (3), de Braga (1), de Coimbra (1), de Aveiro (1), de Castelo Branco (2), de Lisboa (3), do Seixal (2), de Torres Novas (1), de Évora (2) e de Faro (1) (informação fornecida pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, comunicação pessoal, 16 de dezembro, 2013).

Na realidade, o Decreto-Lei n.º 3/2008 introduz mudanças fulcrais na compreensão da resposta face a alunos com deficiência e incapacidade, propondo, para tal, um passo na direção de um pensamento e de uma pragmática inclusiva. Um elemento primordial deste decreto foi a substituição da necessidade de um diagnóstico médico ou psicológico na elegibilidade dos alunos para a educação especial pela descrição de um perfil de funcionalidade, que é baseado numa avaliação biopsicossocial mediada pela utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Efetivamente, este Decreto-Lei permitiu uma qualidade superior nas respostas educativas e no ensino, visto que possibilitou a criação de escolas mais inclusivas, de um ensino de qualidade superior e de um maior período de tempo e de envolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula. De facto, tanto a implementação deste decreto como a escola inclusiva têm sido conseguidas devido ao envolvimento e ao profissionalismo por parte dos especialistas e pelos recursos que são disponibilizados pela tutela (Simeonsson *et al.*, 2010). A fundamentação do objetivo deste decreto pode ser, assim, confirmada pela análise do próprio decreto-lei, quando se afirma que,

constitui desígnio da XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planejar um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos. (Decreto-Lei n.º 3/2008, p. 154)

As mudanças educativas foram-se cimentando com a criação de um grupo de recrutamento para a educação especial que apresenta a seguinte distribuição, segundo Decreto-Lei n.º 20/2006 de 31 de janeiro:

E1- docentes da educação especial para apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce;

E2- lugares de educação especial para apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala;

E3- lugares de educação especial para apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

Este novo diploma legislativo procura, por um lado, definir com clareza qual o grupo-alvo da educação especial, com direito a respostas educativas às suas necessidades especiais – “dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida” (Decreto-Lei n.º 3/2008, art.1º, n.º1) – e, por outro lado, a “mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial” (idem) através da criação de escolas de referência nas áreas da cegueira e baixa visão e da surdez.

Através do reconhecimento das etapas de desenvolvimento estabelecidas pelas crianças ouvintes e surdas, e indiciando os mesmos universos linguísticos em ambas as situações, fomentou-se na escola a obrigatoriedade de reconhecer a língua gestual como sendo uma disciplina. Como resultado desse reconhecimento, construíram-se programas curriculares de língua gestual portuguesa para a educação pré-escolar e ensino básico e secundário (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2004), atribuindo-lhe, assim, uma carga horária bastante semelhante à atribuída à língua oficial do país ao longo das diferentes fases de aprendizagem.

Efetivamente, Carmo *et al.* (2007) referem no programa curricular da disciplina de língua gestual portuguesa que, “que as crianças Surdas ingressem numa escola bilingue para surdos precocemente, de forma a interiorizar facilmente a estrutura da sua língua natural e desenvolver mestria nela” (p. 6), sendo que esta prática se destina a todas as crianças surdas, independentemente do tipo e do grau de surdez que apresentem. Neste programa são ainda mencionados os alunos surdos com necessidades educativas especiais, sendo sugerido um acompanhamento adicional individualizado para estes por parte do docente surdo de língua gestual portuguesa, para que consigam atingir as competências adequadas a cada nível escolar, ainda que seja feito ao seu próprio ritmo (Carneiro, 2012).

As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos são, então, uma resposta educativa específica para os alunos surdos, concentrando-os em grupos ou turmas de surdos, numa escola ou agrupamento de escolas onde se aplicam “metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas ao ensino bilingue de alunos surdos” (Decreto-Lei n.º 3/2008, art.23º, n.º 4). É fundamental acrescentar ainda que nessas escolas ou agrupamentos os alunos surdos têm prioridade de matrícula, independentemente da sua área de residência. No entanto, existem ainda escolas que apesar de oferecem o bilinguismo como método de ensino, não podem ser consideradas como escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, visto que ainda estão a ser avaliadas.

Atentando no Decreto-Lei n.º 3/2008, é possível destacar que os objetivos das escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos são:

- Assegurar o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos;
- Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;
- Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala, do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos, bem como de outros apoios de que devam beneficiar;
- Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;
- Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;
- Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências, numa perspetiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo, entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;
- Programar e desenvolver ações de formação em língua gestual portuguesa, para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;
- Colaborar e desenvolver com as Associações de Pais e Associações de Surdos ações de diferentes âmbitos, visando a interação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte. (Decreto-Lei n.º 3/2008, art. 23º, n.º.25)

Deste modo, procura-se concentrar os recursos humanos e logísticos mais adequados, bem como o desenvolvimento de respostas diferenciadas, que permitam aos alunos surdos o acesso ao currículo, à participação na sociedade e ao desenvolvimento da autonomia das crianças e jovens surdos.

Para que o processo de acesso ao currículo possa ser o mais adequado possível, e a par da inclusão tanto escolar como social dos alunos surdos, este diploma legal preconiza que a sua educação seja efetuada em ambientes bilingues, tal como já foi referido anteriormente, onde a língua gestual portuguesa é ensinada como primeira língua por docentes surdos, sendo também a língua de acesso aos conteúdos curriculares, e a língua portuguesa escrita, e eventualmente falada, como segunda língua. Contudo, determina, também, que as crianças devem frequentar a educação pré-escolar inseridas em grupos de crianças que sejam também surdas, tal como deve ocorrer nos ensinos básico e secundário, sem se verificar qualquer tipo de prejuízo na sua participação em grupos ou turmas de ouvintes nas diferentes atividades escolares.

Os docentes das turmas de surdos podem ser ou surdos ou ouvintes, desde que tenham habilitação profissional para lecionar, sejam competentes em língua gestual portuguesa e tenham formação e experiência no ensino bilingue desses mesmos alunos. Não havendo docentes com competência em língua gestual portuguesa nos 2º e 3º ciclos do ensino básico ou no secundário, caberá ao intérprete de língua gestual portuguesa a interpretação das aulas por eles lecionadas (Decreto-Lei n.º 3/2008).

Assim, e enfatizando o que previamente foi argumentado, as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos procuram ser a resposta educativa especializada para estes alunos, constituindo-se como uma comunidade linguística de referência onde crianças, jovens e adultos surdos estejam em constante interação, comunicando em língua gestual portuguesa.

Verifica-se, portanto, que é fundamental desenvolver uma política educativa enquadrada e atenta às necessidades das crianças surdas, atentando em particular nos recursos humanos, que estão relacionados com os professores, e materiais, que remetem para a própria instituição de ensino e as suas condições. Contudo, visto que estas medidas visam a igualdade do aluno surdo perante os seus pares, não pode haver apenas igualdade de acesso mas também igualdade de conhecimentos, o que prova ser bem mais importante (Battegay *et al.*, 2012).

Para que as aprendizagens acima referidas sejam efetuadas com sucesso são necessárias adaptações no ensino, como foi anteriormente esclarecido, pois, como a criança surda tem dificuldades em diferentes áreas, a nível do saber, das capacidades e de competências, o apoio que deve ser dado tem de se basear em vários e diferentes

métodos pedagógicos de modo a que as crianças surdas possam aceder às variadas competências, tal como ocorre com as crianças ouvintes. Ou seja, para se conseguir, de facto, a igualdade em termos educativos para todas as crianças é necessário garantir, em contrapartida, a igualdade na oportunidade de aprendizagem (idem). Assim, e no n.º 5 do artigo 23.º, o Decreto-Lei n.º 3/2008 é preconizado que as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integrem:

- a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em língua gestual portuguesa (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;
- b) Docentes surdos de língua gestual portuguesa;
- c) Intérpretes de língua gestual portuguesa;
- d) Terapeutas da fala. (Decreto-Lei n.º 3/2008, art. 23º, n.º 5)

Os docentes de educação especial devem lecionar turmas de alunos surdos, de acordo com as suas habilitações profissionais e competências em língua gestual portuguesa; apoiar os alunos no reforço das aprendizagens tanto ao nível da leitura como da escrita; executar e adaptar todos os materiais para os alunos; e participar aquando a elaboração do programa educativo para os alunos surdos.

Aos docentes de língua gestual portuguesa compete lecionar essa mesma língua aos alunos surdos como primeira língua; desenvolver e avaliar o processo de ensino-aprendizagem da língua gestual portuguesa; definir, preparar e elaborar material didático da língua em questão; participar no programa educativo dos alunos surdos; desenvolver atividades com vista à interação entre as comunidades surda e ouvinte e à divulgação da língua gestual portuguesa junto da comunidade ouvinte; ensinar língua gestual portuguesa como segunda língua e divulgar a cultura surda aos elementos ouvintes da comunidade educativa (Decreto-Lei n.º 3/2008).

Quanto às competências do terapeuta da fala, as únicas referências encontram-se no n.º 7 do artigo 23.º do Decreto-Lei 3/2008, onde consta como elemento da equipa que deve fazer o processo de avaliação das crianças e jovens referenciados como eventualmente detentores de necessidades educativas especiais, e no n.º 24 do mesmo artigo, onde se lista os equipamentos essenciais às escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos constando, entre eles, os materiais e equipamentos que são específicos para a intervenção deste profissional.

As atividades não docentes – terapia da fala e intérprete de língua gestual portuguesa – deverão ser desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada e, quando os agrupamentos não dispuserem dos mesmos nos seus quadros de recursos humanos, podem “recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regularmente fixados” (Decreto-Lei n.º 3/2008, art.º 29, n.º 2).

Sanches (2005) refere que “quando os vários elementos do grupo dependem uns dos outros para o sucesso final, todos se esforçam para um bom desempenho, promovendo a cooperação e a colaboração, aplicando a máxima ‘não se pode ter sucesso sem os outros’ ” (p. 134).

Neste sentido, uma maior colaboração e uma maior partilha entre todos os intervenientes referidos no n.º 5 do artigo 23.º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, necessita de ser uma prioridade do trabalho destes profissionais com os alunos surdos.

No entanto, “apesar das mudanças introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, em que se defende uma educação bilingue para estes alunos, parece-nos evidente uma reflexão/avaliação profunda sobre as práticas existentes, nomeadamente no que se refere à intervenção precoce nestas crianças” (Battegay *et al.*, 2012, p. 176).

De facto, o ideal seria o professor ser fluente nas duas línguas, pois aumentaria a destreza da criança surda em ambas, dando-lhe também uma maior autoconfiança na utilização dessas línguas, e ainda porque “o objetivo final do ensino bilingue é tornar os alunos surdos plenamente competentes em ambas as línguas: a sua língua natural e a língua oficial do seu país” (idem, p. 18). No entanto, na prática, nem sempre isto se verifica, pelo que o recurso a profissionais como o intérprete de língua gestual portuguesa se torna evidente.

Na verdade, o intérprete de língua gestual na escola deve ser visto como algo positivo para toda a comunidade escolar afinal a presença deste é uma mais-valia para todos, uma vez que se trata de um profissional capaz de estabelecer uma comunicação com pessoas que não partilham a mesma língua.

Na escola, o intérprete de língua gestual irá trabalhar de uma forma direta com todos os docentes que lecionem aulas em que estejam inseridos alunos surdos. Devido à falta de conhecimento por parte dos docentes no que toca à surdez e à língua gestual, é cada vez mais importante que estes profissionais reconheçam a importância da presença do

intérprete de língua gestual em sala de aula. Na realidade, é a presença do intérprete que proporciona ao aluno surdo a possibilidade de aquisição dos conteúdos escolares a partir da sua língua natural, visto que é reproduzida por um profissional com competências nessa língua, sendo que, no entanto, o papel de ambos deve ficar bastante claro. Isto é, quem tem autoridade absoluta é o docente, pois é ele que ministra as aulas, sendo o papel do intérprete o de mediador das relações estabelecidas dentro da sala de aula, transmitindo ao aluno surdo os conteúdos programáticos lecionados pelo professor (Mélo, 2012; Silva, 2012). No entanto, este rigor inicial acerca da definição de papéis não impossibilita que a coexistência destes profissionais numa sala de aula não possa ser aproveitada da melhor forma (Mélo, 2012). Aliás, estes profissionais podem e devem trabalhar em conjunto, desenvolvendo um trabalho colaborativo.

É importante que tanto o intérprete, como a equipa educativa a que este pertence, tenham uma noção clara do papel de cada membro, sendo de extrema importância que exista uma primeira reunião para clarificar a função deste profissional (Lawson, Hellenthal, Myers, & Falush, 2012). Assim, deve ficar claro que o intérprete de língua gestual é um dos diversos elementos que possibilitam e garantem a acessibilidade do aluno surdo à informação que está a ser apresentada oralmente, através da língua gestual e vice-versa, não devendo ser encarado como uma 'ferramenta' entre alunos surdos e professores. O intérprete de língua gestual deve ser encarado, sim, como uma peça chave para a implementação das ferramentas da interpretação (Spencer, 2001).

Efetivamente, é essencial que a equipa educativa, e principalmente os docentes, saibam que o trabalho do intérprete de língua gestual, ao trabalhar entre duas línguas e ao providenciar as interpretações mais fiéis e adequadas possíveis, não é um trabalho fácil, sendo de extrema importância que exista, portanto, o trabalho colaborativo, acima referido, de forma a ser alcançado o objetivo primordial da educação, que é o sucesso educativo do aluno surdo (Brunson, 2005).

As perceções do intérprete de língua gestual devem ser tidas em conta como a de qualquer outro profissional, destacando-se que devido à partilha de uma língua em comum, a língua gestual, o intérprete tem uma maior proximidade comunicativa com o aluno surdo, pelo que tem uma melhor compreensão das necessidades e dificuldades do aluno, podendo assim facilitar a construção de estratégias de ensino. Tendo em conta todos estes aspetos, é de facto importante que o docente e o intérprete trabalhem em

conjunto, devendo ser disponibilizada por parte do docente uma explicação dos conteúdos educativos e da formação que é realizada, bem como a definição de conceitos que possam ser estranhos ao intérprete de língua gestual. Já este deve proporcionar ao docente uma explicação clara das características da língua gestual, nomeadamente a estrutura gramatical e as características linguísticas, bem como apresentar alguns gestos simples que o docente possa utilizar em sala de aula, como o 'Bom dia' e 'Tudo bem?', entre outros. A partilha entre estes membros da equipa educativa irá, na realidade, facilitar quer o processo de ensino por parte do docente, quer o ato de interpretação por parte do intérprete de língua gestual, sendo agora mais fácil de acontecer devido à existência de inúmeras tecnologias informáticas que ajudam a facilitar este processo. A proximidade entre estes profissionais amplia a abertura para discussões sobre possíveis adaptações, bem como a possibilidade de uma relação onde cada um possa sugerir ideias ao outro e possam dar e ter um feedback deste trabalho em plena sala de aula, ajudando assim na procura de novos caminhos para uma melhor lecionação, interpretação e aprendizagem do aluno surdo (Almeida, Monay, Gonçalves, Dias, Coelho & Nunes, 2012; Brunson, 2005; Kotaki & Lacerda, 2011; Lacerda, 2006; Lacerda, 2008; Russo, 2009).

Em suma, é crucial que o intérprete de língua gestual faça parte da comunidade escolar, visto que traz grandes benefícios para a educação. De facto, este profissional participa ativamente no processo de ensino-aprendizagem, realizando uma adaptação da sua interpretação aos diferentes níveis de ensino, ajuda os outros profissionais, através da troca de informações e nas reuniões, a compreender as necessidades e dificuldades do público-alvo de forma a serem feitos os ajustes para a construção de uma forte prática pedagógica adequada ao aluno surdo (Kotaki & Lacerda, 2011; Lacerda, 2006).

2.5. Síntese

Em suma, a inclusão dos alunos surdos no contexto educativo é fulcral para garantir que estes adquirem uma aprendizagem semelhante à dos alunos ouvintes. Contudo, é ainda essencial que se promova a aceitação das diferenças no seio escolar, de modo a que os alunos surdos não sejam excluídos, fomentando, por outro lado, a interação com os seus colegas, surdos ou ouvintes. Porém, o próprio conceito de inclusão engloba a compreensão de que a surdez não é uma deficiência que se deva estigmatizar, mas sim

uma restrição das capacidades da criança, as quais se encontram restringidas somente até certo ponto, visto que estas podem ser superadas através de métodos próprios de ensino que se devem adequar às suas capacidades.

Como resposta a esta restrição surgem as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, que são escolas que têm como objetivo a aprendizagem das crianças surdas, respondendo sempre da melhor forma possível às suas necessidades educativas especiais. Tal como a própria designação pressupõe, estas escolas procedem ao ensino através do bilinguismo, o qual visa o domínio de duas línguas por parte da criança: a língua gestual portuguesa e a língua portuguesa. Assim, o objetivo do bilinguismo pode-se traduzir no intuito de tornar a criança detentora de linguagem, tornando-a capaz de comunicar com a comunidade surda e com a comunidade ouvinte do seu país, que na sua maioria detém como primeira língua a língua portuguesa, que é oral. Assim, e depois de interligar todos estes conceitos, é bastante perceptível que todos eles se relacionam intimamente com a temática da educação da criança surda, pois todos eles focam aspetos bastante importantes que caracterizam o processo de aprendizagem que deve ser oferecido a estas crianças, de modo a que a estas não se sintam excluídas da sociedade em que se inserem.

No ponto seguinte será abordado o tema o intérprete de língua gestual, estabelecendo-se, em primeiro lugar, uma breve introdução relativamente à própria temática. No entanto, é pertinente ressaltar que o tema segue uma ordem própria e bastante lógica, pois é inserido no encaixe da afirmação da comunidade surda e na estipulação do ensino bilingue para alunos surdos, abordando todos os aspetos intrínsecos ao intérprete de língua gestual.

Assim, e de forma bastante sucinta, será apresentada uma contextualização histórica do surgimento e do desenvolvimento da profissão, a qual é também bastante marcada pela estipulação de diversas leis e códigos que servem como diretriz na atuação destes profissionais, bem como da formação que estes profissionais em específico devem obter para serem bons profissionais. Ainda dentro desta vasta contextualização será realizada uma comparação entre os CODA (*Children of Deaf Adults*) e os intérpretes de língua gestual, o que demonstrará todas as divergências existentes entre ambos e, portanto, também todas as suas especificidades.

De seguida, a tónica remeter-se-á à definição de intérprete de língua gestual, e segundo diversas fontes as quais convergem numa mesma afirmação: o intérprete de língua gestual é o profissional que domina a língua gestual e a língua oral, estando, portanto, qualificado para desempenhar a sua função como intérprete. Posteriormente, serão abordadas todas as funções deste profissional e o seu papel na escola, sendo que na maior parte das vezes estas duas temáticas se cruzam, visto que a sua atuação também se configura ao contexto de sala de aula. Não obstante, e para finalizar, serão também apresentadas as diversas limitações e obstáculos habitualmente experienciados pelo intérprete no exercício da sua profissão, o que permite destacar a complexidade da mesma.



O INTÉRPRETE DE LÍNGUA GESTUAL

3.1. Introdução

Devido à crescente afirmação da comunidade surda e à implementação de legislação que promove o ensino bilingue e que prevê, portanto, a presença do intérprete de língua gestual portuguesa na escola, a profissão foi-se tornando cada vez mais notória e a sua procura cada vez mais frequente e numa maior diversidade contextual (Coelho, 2010).

Assim, e de modo a comprovar essa notoriedade e grande procura a que se assiste à profissão de intérprete de língua gestual portuguesa, será introduzida uma pequena contextualização com o intuito de elucidar sobre o desenvolvimento dessa profissão até à atualidade, bem como sobre as leis e códigos que se encontram intrínsecos à profissão de intérprete de língua gestual portuguesa, designadamente a Lei n.º 89/99 e o Código de Ética e Linhas de Conduta (Almeida *et al.*, 2012; Carvalho, 2007; Lei n.º 89/99).

É então nesta contextualização que se prossegue para uma análise dos CODA (*Children of Deaf Adults*) e dos intérpretes de língua gestual, onde se estabelece uma comparação entre os dois, de modo a que se possa compreender as suas grandes diferenças. Assim, e de forma bastante resumida, os CODA são considerados como sendo intérpretes de língua gestual devido ao facto de apresentarem uma grande convivência com essa língua e com a comunidade surda, enquanto os intérpretes de língua gestual são os profissionais que necessitam de obter uma formação num contexto formal de ensino para aprenderem todos os aspetos relacionados com a profissão e para conviverem com a língua gestual e com a comunidade surda (Gonçalves, 2012).

Em seguida, serão analisadas todas as funções que competem ao intérprete de língua gestual enquanto profissional, tanto no contexto do ensino como em diferentes contextos do quotidiano, tais como desempenhar um papel de mediador na comunicação entre o indivíduo ouvinte e o indivíduo surdo, proceder à interpretação da língua gestual para a língua oral, e vice-versa, e cooperar com toda a equipa educativa de modo a que se atinja o objetivo em comum, que é o sucesso do aluno. Serão também abordados todos os requisitos a que este profissional deve responder de forma a conseguir realizar um trabalho eficaz e o mais competente possível, dentro dos quais é pertinente salvaguardar o domínio das duas línguas com as quais trabalha, a gestual e a oral, uma vasta cultura geral e a constante atualização em termos linguísticos de ambas as línguas utilizadas para o desempenho do seu trabalho (Brunson, 2005; Mélo, 2012; Quadros, 2002; Rosa, 2008; Tuxi, 2009).

Contudo, serão também abordadas as limitações que este profissional sente no desempenho do seu trabalho, as quais exprimem a necessidade de uma maior adaptação por parte do intérprete para que consiga ultrapassá-las, remetendo para diversas áreas relacionadas com a linguística, a ética, a interpretação e a gramática das línguas (Cordova, 2009; Estanqueiro, 2006; Lacerda, 2006; Pereira, 2008).

3.2. Da Formação à Profissão

Foi no ano de 1989 que a Associação Portuguesa de Surdos iniciou a formação de intérpretes de língua gestual portuguesa com o apoio do Instituto de Emprego e Formação Profissional e da Comissão Europeia, oito anos mais tarde, em 1997 esta formação foi alargada à cidade do Porto pela Associação de Surdos do Porto. No entanto, foi apenas em 1999 que a formação de intérpretes de língua gestual portuguesa passou para a alçada do Ensino Superior (Carvalho, 2007).

Paralelamente a este início da formação assiste-se à fundação da Associação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, em 1991, por um grupo de intérpretes de língua gestual portuguesa, que na sua maioria eram filhos de pais surdos, com o objetivo de lutar por uma dignidade superior da profissão e pelo seu reconhecimento, tanto por parte das entidades oficiais, como também pela comunidade surda e pela sociedade em geral. Apesar destes factos, é só no ano de 1994 que a profissão de intérprete de língua gestual portuguesa passou a ser integrada na tabela nacional de

profissões do Instituto do Emprego e Formação Profissional (Almeida, 2010a; Coelho, Amorim & Mendes, 2012).

Uma das primeiras ações desta Associação foi a criação de um código de ética e linhas de conduta, que serviu, na verdade, de diretriz para os intérpretes de língua gestual portuguesa em termos de postura ética e profissional, código esse que foi baseado em outros códigos de ética e deontologia de intérpretes de língua gestual de países da Europa e dos Estados Unidos da América. Mas, e apesar de nunca ter sido oficialmente reconhecido, este código de ética e linhas de conduta tem sido tacitamente aceite e posto em prática até hoje por todos os profissionais (Almeida *et al.*, 2012).

Em termos jurídicos, a Lei 89/99 de 5 de julho, que surge dois anos após o reconhecimento da língua gestual portuguesa na Constituição da República, constitui um importante marco desta atividade, pois é o que define as condições de acesso e de exercício bem como o regime de atividade dos intérpretes de língua gestual portuguesa. No entanto, é importante acrescentar que, de facto, não se criou nenhuma regulamentação mais aprofundada, o que explica a enorme importância desta lei (Almeida, 2010a; Lei n.º 89/99).

Contudo, e apesar de estar previsto na Lei n.º 89/99 a criação pelo Governo de um código de ética e linhas de conduta do intérprete de língua gestual portuguesa e, tal como já foi abordado anteriormente, após a audição das associações representativas dos surdos e dos intérpretes de língua gestual portuguesa verificou-se que tal nunca foi efetuado até aos dias de hoje. No entanto, este diploma legal avança algumas diretrizes a respeito da conduta a adotar pelo intérprete de língua gestual portuguesa, no n.º 2 do artigo 6.º, designadamente:

- a) Guardar sigilo de tudo o que interpretam;
- b) Realizar uma interpretação fiel, respeitando o conteúdo e o espírito da mensagem do emissor;
- c) Utilizar uma linguagem compreensível para os destinatários da interpretação;
- d) Não influenciar ou orientar nenhuma das partes interlocutoras;
- e) Não tirar vantagem pessoal de qualquer informação conhecida durante o seu trabalho.

Inicialmente, a função de intérprete de língua gestual era desempenhada sobretudo

pelos filhos de pais surdos – os CODA¹¹ – que gozavam, por excelência, de um fortíssimo envolvimento na comunidade surda não só por motivos intrínsecos à sua condição (serem filhos de indivíduos surdos) mas muitos deles por participarem nas associações de surdos, nos demais encontros e festividades, entre outros. (Gonçalves, 2012, p. 172)

Talvez por isso ainda existam muitas pessoas que acham que os intérpretes de língua gestual são CODA (*Children of Deaf Adults*) ou que todos os CODA serão intérpretes de língua gestual. Contudo, não é necessário nem suficiente ser CODA para se tornar num intérprete de língua gestual competente. Efetivamente, para se ser um bom intérprete de língua gestual é necessário, em primeiro lugar, uma postura de aceitação da cultura surda, bem como muito trabalho e dedicação, como aquele que um intérprete de língua gestual que provém de uma família ouvinte desenvolve para aprender a língua, a cultura e o código de ética (Omer, 2007).

Se para um intérprete de língua gestual não-CODA é mais difícil aprender a língua e a cultura, e ainda criar laços com a comunidade surda e ser aceite por ela, para um CODA, que já nasceu no meio dessa cultura e foi aceite pela comunidade, é mais difícil aprender e aderir ao código de ética, pois, ao longo de muitos anos, foi para a própria família e para as pessoas mais próximas que realizou o processo de interpretação (idem).

Segundo Gonçalves (2012), atualmente em Portugal encontramos dois perfis diferentes de intérprete de língua gestual:

- Os CODA (*Children of Deaf Adults*), que adquiriram a língua gestual portuguesa em contextos informais e ao longo do seu desenvolvimento, tendo completado posteriormente a sua formação com a frequência de um curso superior de interpretação de língua gestual portuguesa;
- Intérpretes que só tiveram contacto com a língua gestual portuguesa em contexto formal de ensino, quando entram para o ensino superior para se formarem em

¹¹ Expressão divulgada nos EUA, em inglês *Children Of Deaf Adults*, ou seja, filhos de adultos surdos. Nem todos os CODA são fluentes em língua gestual, pois há pais surdos que acham, erradamente, que devem comunicar em língua oral com os filhos ouvintes, usando um discurso fragmentado e pouco claro, normalmente errado ao nível gramatical. Isto leva a que os filhos, mesmo que aprendam alguns gestos, não se tornem fluentes na língua gestual (Kerri Clark, 2003). No entanto, sempre que nos referirmos a CODA, estaremos a referir-nos aos que cresceram em contacto com a língua gestual e que são verdadeiramente bilingues.

interpretação nessa mesma língua, ficando, desse modo, também habilitados a exercer a profissão.

Podemos, ainda, mencionar os intérpretes de língua gestual que, mesmo não sendo CODA, escolheram essa profissão por já terem alguns conhecimentos da língua gestual portuguesa e sobre a comunidade surda, por conhecerem algum surdo (Fernandes & Carvalho, 2005).

Tal como Omer (2007), Gonçalves (2012) não considera como um dado adquirido que os primeiros estejam em vantagem sobre os segundos no que diz respeito às possibilidades de virem a tornar-se intérpretes de língua gestual competentes. De facto, a autora argumenta que a sensibilidade apurada por parte dos CODA pode ser apenas uma vulnerabilidade, dada a proximidade e familiaridade com a língua e a cultura, enquanto os não-CODA poderão, eventualmente, ter um perfil racional e afetivo mais assente numa relação de prestação de serviços.

Quadros e Massutti (2007) referem, ainda, que a

situação de fronteira subjetiva de um CODA que pertence tanto ao grupo cultural dos surdos como dos ouvintes traz uma situação de angústia da tradução. Como passar para língua portuguesa o que em Libras é construído dentro de um campo subjetivo com uma forma tão singular em relação aos aspetos culturais? Como traduzir para Libras o que tem uma dinâmica própria da língua portuguesa e que tem outro tipo de representação no imaginário dos surdos? (p. 248)

Já os autores Fernandes e Carvalho (2005) constataram, na sua investigação, que quem se formava como intérprete de língua gestual por já ter tido contato com a língua gestual portuguesa e a comunidade surda demonstrava uma maior segurança e à-vontade em relação à comunidade e ao seu próprio papel de mediador comunicacional. Em contrapartida, aqueles que iniciavam a formação universitária sem ter tido contato prévio deparavam-se com graves dificuldades no relacionamento com uma comunidade que não conheciam e da qual dependiam para trabalhar.

Em Portugal, e durante muitos anos, a interpretação para pessoas surdas era uma tarefa desempenhada por pessoas que tinham alguns conhecimentos de língua gestual portuguesa, normalmente familiares, amigos, colegas ou filhos de pais surdos, em situações pontuais e sem cariz profissional (idem). Assim, os primeiros intérpretes de língua gestual portuguesa surgiram na Associação Portuguesa de Surdos e devido à

frequente requisição por parte dos tribunais deste tipo de mediação para os casos judiciais que envolviam pessoas surdas. Contudo, estes ainda não eram profissionalizados e dependiam de outros empregos para subsistir, o que culminava numa lacuna em termos de disponibilidade quando eram solicitados (Associação Portuguesa de Surdos, 2011).

Segundo Quadros (2002), o intérprete de língua gestual é “o profissional que domina a língua brasileira de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete” (p. 27). Em Portugal, essas línguas serão a língua gestual portuguesa e a língua portuguesa, podendo, ainda, dominar uma ou mais línguas estrangeiras, as quais poderá interpretar para língua gestual portuguesa ou vice-versa, em eventos internacionais (Almeida, 2010a).

Na mesma aceção, a Lei n.º 89/99 de 5 de julho considera, no seu artigo 2.º, que são intérpretes de língua gestual portuguesa todos os profissionais que procedem à interpretação da informação da língua gestual para a língua oral e vice-versa, não estabelecendo, de facto, qualquer distinção entre intérprete e tradutor-intérprete. Ora, tal função de processar e converter o gesto em palavras e as palavras em gestos, requer que o intérprete de língua gestual portuguesa seja uma pessoa ouvinte, pois terá, inevitavelmente, de escutar a fala para posteriormente a interpretar na língua gestual (Lei n.º89/99; Mélo, 2012).

Atentando nos autores Dean e Pollard (2005), observamos que estes enquadram a profissão de intérprete no grupo das que denominam por *practice profession*, por oposição ao grupo das que denominam por *technical profession*. Enquanto no primeiro estão, por exemplo, a medicina, o ensino, o aconselhamento ou a advocacia, onde quem as pratica tem de ter em conta que fatores de interação humana e contextuais irão influenciar o seu trabalho, no segundo grupo estão a engenharia ou a contabilidade, em que os conhecimentos e aptidões técnicas são suficientes para produzir um trabalho com competência. Então, e de acordo com estes mesmos autores, os intérpretes funcionam como os primeiros, uma vez que os fatores de contexto e de interação humana vão ter um impacto considerável no trabalho produzido. Isto é, os conhecimentos técnicos sobre a língua de origem e a língua alvo, a cultura e o código de ética não são suficientes para que eles produzam um trabalho significativo. Assim, tal como os outros *practice professionals*, os intérpretes de língua gestual têm de complementar os seus

conhecimentos técnicos com a percepção do tipo de consumidores para quem estão a trabalhar, e num contexto de comunicação específico.

Idealmente, os intérpretes de língua gestual deviam deter o mesmo nível de competência em ambas as línguas de trabalho, tanto ao nível da receção como da produção, de modo a garantir a fiabilidade na interpretação de línguas orais para as línguas gestuais e vice-versa. No entanto, se considerarmos que a maioria dos intérpretes de língua gestual atuais não tiveram contacto precoce com a língua gestual e que existe uma grande diversidade de dialetos entre as próprias comunidades, isso poderá, na realidade, ser utópico. Por isso, os intérpretes de língua gestual têm de continuar a trabalhar as suas competências ao longo da vida, tal como ocorre, aliás, no caso dos intérpretes de língua gestual que cresceram com a língua gestual, de modo a enriquecerem os seus conhecimentos linguísticos e para que possam trabalhar com uma maior variedade de clientes surdos em diferentes tipos de contextos e registos, “afinal um bom intérprete é aquele que conhece os métodos utilizados pelos surdos na comunicação e de adequa aos mesmos” (Moreira, Alves & Freire, 2013, p. 19).

Contudo, isto não significa que possam, efetivamente, descurar a fluência na língua oral, pois também devem continuar a trabalhar a competência nesta língua, aumentando, assim, o conhecimento de vocabulário, de modo a poder usá-la também em diferentes contextos e registos. Para além disso, devem continuar a desenvolver aspetos como a cultura geral, o conhecimento sobre as culturas surda e ouvinte e as capacidades de processamento das duas línguas. No entanto, é essencial salientar que existem divergências relativamente às competências que devem ser atualizadas pelos intérpretes de língua gestual, sendo que alguns autores consideram que estes devem manter-se permanentemente atualizados sobre todas as áreas de conhecimento para estarem preparados para interpretar em qualquer situação. Já outros consideram que dominar todas as áreas de conhecimento é humanamente impossível, devendo o intérprete de língua gestual especializar-se somente nas áreas em que atua (Dean & Pollard, 2005).

Ainda de acordo com Dean e Pollard (2005), muitos clientes, sobretudo ouvintes que não detêm conhecimentos de língua gestual, veem os intérpretes como técnicos que procedem a simples alterações técnicas às suas produções de linguagem, transformando-as numa interpretação precisa. No entanto, se estiverem com um médico, um advogado ou um consultor financeiro, estabelecem metas, negociam opções e fazem escolhas, de

modo a obterem o serviço que mais se adequa ao que pretendem. Isto significa que, por desconhecerem aquilo que é, efetivamente, o trabalho do intérprete de língua gestual, no momento em que beneficiam de um serviço de interpretação carregam o intérprete com o fardo das decisões e escolhas semânticas que têm de fazer. Ainda de acordo com os mesmos autores, estes afirmam que é em contexto de trabalho, e não durante a formação em sala de aula, que o intérprete de língua gestual percebe que tem de “carregar esse fardo sozinho” (p. 252). Por outras palavras, é aí que o intérprete de língua gestual adquire as competências para lidar com os fatores humanos e contextuais que influenciam o seu trabalho, não obstante os conhecimentos das línguas, da cultura e do código de ética.

É ainda deveras importante acrescentar que, de facto, o intérprete de língua gestual deve ter uma cultura geral notável, pois tanto pode ter de interpretar um debate político, como uma reunião numa empresa ou uma aula de um curso universitário. Uma vez que deve, na verdade, estar preparado para os mais variados contextos de trabalho, uma preparação adequada inclui vastas noções da atualidade informativa – que poderá acompanhar através dos meios de comunicação. Terá, também, de ter um alto nível de cultura histórica – da comunidade surda e não só – para não ser apanhado de surpresa em referências a situações passadas. Ou seja, para Rosa (2008), o intérprete de língua gestual não pode, nem deve, demonstrar graves carências culturais que o impeçam de manter o nível de comunicação existente entre os interlocutores. Deve sim, e muito pelo contrário, ter uma mente aberta e curiosidade pelo que o rodeia de modo a poder manter-se atualizado, pois só assim poderá ampliar a sua formação na senda de conseguir uma interpretação eficaz, independentemente do seu contexto.

No decorrer da abordagem das competências do intérprete de língua gestual, é ainda vital salientar que este têm de enfrentar dois grandes desafios linguísticos: consolidar as próprias competências linguísticas e lidar com a variação e imprevisibilidade do uso da linguagem pelos outros. De facto, as competências linguísticas do intérprete de língua gestual incluem não só a capacidade de compreender e de se expressar facilmente em duas línguas, mas também o conhecimento estrutural de ambas, para que possa contornar os problemas que surgem na transferência de significados entre elas, uma vez que as modalidades diferentes – uma é oral-auditiva e a outra visual-gestual – criam necessariamente diferenças estruturais (Napier, McKee & Goswell, 2010).

Antes da sua profissionalização, e tal como já foi mencionado anteriormente, o trabalho do intérprete de língua gestual era de cariz caritativo, desempenhado por pessoas que, por terem alguns conhecimentos de língua gestual, se dispunham a ajudar as pessoas surdas. Ainda para Napier *et al.* (2010), esta situação culminava numa falta de delimitação de fronteiras entre a facilitação da comunicação e o envolvimento no processo de decisão ou de defesa, o que resultava, em contrapartida, num controlo quase nulo por parte dos surdos relativamente à qualidade da interpretação que lhes era proporcionada ou à garantia de que o assunto deles permanecesse confidencial.

Na verdade, Santos (2006) considera que, para que os intérpretes de língua gestual sejam vistos como profissionais, é necessário desmistificar algumas das representações existentes em relação ao seu trabalho, o qual exige estar ancorado em formação teórica e prática, contrariamente ao que acontecia até há algumas décadas atrás. Por isso, defende que é importante que os intérpretes de língua gestual passem a ser incluídos nas decisões que tratam de questões que vão para além do seu espaço de atuação, demonstrando, assim, as suas habilidades e competências de negociação entre os grupos.

Para a autora (*idem*), este

processo de constituição da identidade profissional não é acabado, unificado, imutável, mas sim, o contrário, pois se configura em um processo cultural, linguístico, histórico, cultural, político e social que dialoga com questões das quais muitos dos ILS vêm buscando há algum tempo. Elementos tais como a formação, a regulamentação, o status profissional são inquietações que estão próximas das discussões dos ILS. (p. 54)

Portanto, verifica-se uma grande diversidade entre os intérpretes de língua gestual – quando tiveram contato com a língua gestual e a comunidade surda, o que os motivou para a formação em interpretação nessa mesma língua – aliada ao facto de esta ser uma profissão recente, ainda em processo de construção de identidade.

3.3. Tradução Versus Interpretação

Apesar de serem utilizadas muitas vezes como sinónimos, tradução e interpretação são, de facto, palavras que designam atividades diferentes: a primeira refere-se à conversão de uma mensagem escrita numa língua para outra língua, enquanto a segunda diz respeito ao ato de interpretar e de dar sentido, de uma forma imediata e ao vivo, uma

mensagem produzida numa língua para outra língua. Neste caso, a língua pode ser oral ou gestual (Tuxi, 2009).

Fernandes e Carvalho (2005) argumentam que, para alcançar competências como as acima referidas, é necessário que o intérprete de língua gestual portuguesa domine, obviamente, a língua gestual portuguesa e a língua portuguesa, se bem que poderá, eventualmente, dominar línguas estrangeiras, tal como já foi referido anteriormente. Assim, Quadros (2002) define o tradutor-intérprete de língua gestual como aquele “que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita)” (p. 11).

De facto, e de modo a que se possa estabelecer uma contextualização, a interpretação de línguas gestuais surgiu devido à necessidade da participação das pessoas surdas na sociedade em condições de igualdade com as pessoas ouvintes. Assim, a interpretação de língua gestual tem como função contribuir para a eliminação de barreiras de comunicação, de forma que as pessoas surdas possam ter uma participação plena na sociedade onde se inserem (Quadros, 2006).

Por conseguinte, Magalhães (2013) refere que os intérpretes de língua gestual devem esforçar-se por “incorporar conceitos linguísticos e culturais das comunidades envolvidas, para que todo o significado que se transporte da mente de um falante para o outro venha repleto de nuances, de minúcias da língua de quem a transporta para a outra língua” (p. 83).

A interpretação é, de facto, considerada como sendo um ato linguístico-cognitivo complexo, no qual o intérprete procede ao processamento da informação que lhe é dada na língua fonte, fazendo escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que se devem aproximar de forma apropriada à sua origem (Quadros, 2002). Isto significa que, para que o trabalho do intérprete de língua gestual portuguesa seja, de facto, eficaz, é necessário considerar os aspetos técnicos e a correção linguística, cultural e social das línguas em questão (Almeida, 2010b), devendo, para isso, ter, conforme procuramos vincar no ponto anterior,

acesso a uma formação adequada e de elevado grau de exigência, bem como o contato permanente com a comunidade surda de modo a conhecer e assimilar a riqueza expressiva da Língua Gestual Portuguesa, as suas subtilidades e nuances, o património cultural das pessoas surdas. (p. 16)

Ainda no que diz respeito às técnicas de interpretação utilizadas pelos intérpretes de língua gestual portuguesa, e segundo Rosa (2008), existem muitos autores que consideram que a interpretação simultânea não conduziu a um grande avanço nos serviços de interpretação, pois julgam que a interpretação consecutiva é mais fiável e exata, uma vez que o intérprete tem tempo suficiente para refletir e analisar o que vai dizer, ao passo que na interpretação simultânea, sendo instantânea, não lhe é dada essa possibilidade. Não obstante, a economia de tempo e a naturalidade com que se produz a troca de ideias entre os intervenientes são claramente pontos a favor da interpretação simultânea.

A interpretação simultânea, que ocorre em tempo real e ao mesmo tempo que a produção na língua da fonte, exige, por parte do intérprete de língua gestual portuguesa, uma grande energia mental que se caracteriza como sendo limitada mas que, muitas vezes, tem de ser usada por ele até ou para além do seu limite, visto que é ele que dá voz ao surdo e voz para o surdo, o que faz com que se sinta como um semelhante dos seus pares (Pizelli, 2010). Por conseguinte, e segundo Janzen (2005), este tipo de interpretação exige que o intérprete de língua gestual portuguesa lide com certos desafios, designadamente:

- Capacidade de escutar e de analisar o discurso, abrangendo todas as operações de compreensão, desde que, de facto, ouve o som até ao momento da sua identificação, e de tomada de decisão quanto ao seu significado, sendo que, e como recebe mensagens linguísticas através da visão, identifica gestos combinados com pistas não manuais e toma a decisão relativamente ao seu significado naquele contexto em específico. O intérprete de língua gestual portuguesa deve ter, ainda, um vasto conhecimento, tanto do vocabulário geral como do vocabulário específico do contexto em que está a interpretar, pois caso contrário, se não perceber o discurso, não o consegue interpretar;
- Boa memória a curto prazo, que é necessária devido ao espaço de tempo que decorre desde que o discurso é produzido na língua da fonte e a produção do discurso que traduz o seu conceito na língua alvo. Discursos muito densos, com estruturas linguísticas pouco usuais ou com uma pronúncia ou estilo pouco familiares, podem requerer mais algum tempo entre o momento em que são produzidos pela fonte e aquele em que o intérprete de língua gestual portuguesa

os consegue reformular. Duas línguas com estruturas gramaticais diferentes também exigem uma boa memória de curto prazo;

- Capacidade de produção, que consiste no conjunto de operações que vão desde a representação mental de uma mensagem a ser produzida até à planificação do discurso e ao seu desempenho. O facto de a produção verbal ser frequentemente irregular pode tornar esta tarefa extremamente complexa, por isso, sempre que lhe for possível, o intérprete de língua gestual portuguesa deve procurar produzir o discurso na língua alvo com base no significado, e não nas palavras da mensagem na língua da fonte;
- Capacidade de coordenação dos três pontos anteriores, que permitirá ao intérprete de língua gestual portuguesa manter a sua concentração entre as tarefas de escutar e analisar o discurso na língua da fonte e a tarefa de produzir na língua alvo, ao mesmo tempo que mantém a auto verificação.

Fernandes e Carvalho (2005) argumentam que, para alcançar competências como as acima referidas é, efetivamente, imprescindível que o intérprete de língua gestual portuguesa domine a língua gestual portuguesa e a língua portuguesa, ou seja, o intérprete deve deter competências linguísticas nestas duas línguas.

As técnicas utilizadas para a interpretação por parte do intérprete de língua gestual, da língua oral para a língua gestual, passam pela tradução literal, adaptação, alteração da ordem, ampliação, omissão, equivalências, explicação e transposição (Waquil, 2013).

A tradução literal é a que é realizada palavra por palavra, sendo assim bastante similar ao texto traduzido; a adaptação utiliza-se para criar uma nova situação que seja equivalente à língua fonte que não é conhecida na língua alvo da tradução; a alteração da ordem está relacionada com a ordem de apresentação das ideias, focando os diferentes pontos consoante a sua própria vontade ou a própria relevância; a ampliação é a introdução de elementos que não estão presentes no texto original; a omissão é quando se excluem ideias do texto principal por diversas razões (pode não ser importante ou não ser conhecimento partilhado); as equivalências são as substituições que se efetuam do texto original para o texto alvo por segmentos com função similar; a explicação é o acréscimo de informação para se esclarecer algo que não é conhecido pelo público-alvo; e a transposição é quando se realizam mudanças gramaticais no texto traduzido (idem).

O intérprete executa, assim, uma interpretação do que ouve ou vê, o que implica, em contrapartida, uma série de processos mentais de natureza complexa. Existem dois modelos explicativos que discriminam esses processos mentais do intérprete de língua gestual: o modelo integrado de Colonomos e o modelo processual de Cokely, sendo que foi o primeiro quem se focou nos detalhes do que acontece na mente do intérprete de língua gestual durante a tarefa de interpretação. Assim, e através do modelo integrado de Colonomos, pode-se concluir que uma interpretação eficaz pressupõe a receção dessa mensagem por um canal específico (ou auditivo ou visual), a compreensão da mesma e ainda uma série de decisões relativamente ao que produzir e como produzir a mensagem alvo (Monikowsky & Winston, 2011). É neste contexto da realização de uma interpretação, que para ser de qualidade demora cerca de 20 a 30 minutos, que o intérprete poderá, de acordo com Silva (2012), produzir um outro/mesmo discurso. Em termos sucintos, o outro discurso é o que se relaciona com a utilização de um gesto equivalente, e não de um exatamente igual, ao que é dito oralmente, podendo-se recorrer à utilização de sinónimos, e o mesmo discurso é o que se relaciona com a realização da gestualização correspondente ao ‘discurso português’ (Silva, 2012).

Para que tal aconteça, é essencial que o intérprete de língua gestual detenha conhecimentos amplos para conseguir compreender e transmitir os objetivos do orador de forma fiel. Deve ainda exprimir-se na primeira pessoa, conferindo maior ou menor intensidade de acordo com o discurso, utilizando todo um conjunto de expressões visuais para transmitir a mensagem, como “a visualidade simultânea de gestos, expressões, movimentos, toques pontos de articulação” (Russo, 2009, p. 68), que devem estar presentes aquando da interpretação gestual ou oral, uma vez que os termos dependem um do outro, como um fio condutor do discurso, visto que a língua gestual atribui um valor gramatical às expressões faciais (Lacerda, 2010; Quadros, 2002).

No entanto, e em suma, é de extrema relevância salientar que tanto na tradução como na interpretação, manter-se fiel à mensagem da fonte significa uma procura de equivalências, o que não é tarefa simples. Na verdade, essa dificuldade remete-se ao facto de na língua alvo nem sempre existirem equivalências absolutas, visto que uma frase ou uma expressão pode, efetivamente, ser traduzida de diversas formas, não havendo termos possíveis de comparação relativamente à sua adequabilidade (Rosa, 2008).

3.4. As Funções do Intérprete de Língua Gestual Portuguesa

Relativamente às funções do intérprete de língua gestual, Rosa (2008) lembra que nem sempre a comunidade surda detém conhecimentos suficientes para compreender o tema que está a ser exposto em situações como, por exemplo, conferências, considerando, de facto, que o intérprete de língua gestual deve estar “pronto a esclarecer, para a sua comunidade interpretativa, detalhes do assunto tratado pelo palestrante ouvinte” (p. 119). Deste modo, e ainda segundo a mesma autora (*idem*), o intérprete de língua gestual estaria a assumir o mesmo tipo de comentários que um tradutor coloca em rodapé para explicar conhecimentos que os seus leitores não partilham com os leitores da língua de origem. Para ela, mais grave do que perder parte do discurso do palestrante é o facto de os surdos perderem todo o discurso por não estarem familiarizados com alguma informação ou conceito, mesmo que a interpretação de todo esse discurso seja perfeita.

Atentando agora em Napier *et al.* (2010), estes consideram que, na prática, os intérpretes de língua gestual assumem papéis mais ou menos intervencionistas durante a interpretação, dependendo dos clientes e das circunstâncias em que esta se desenrola, podendo o modelo telefone ser um bom ponto de partida, apesar de já não ser encarado como única opção. As autoras constataam ainda que, por vezes, é mais fácil definir o papel do intérprete de língua gestual através da descrição de tarefas e comportamentos que não deve ter, tal como dar conselhos pessoais, informações, apoio físico ou psíquico, resolução de conflitos ou em termos de ensino. No entanto, o trabalho do intérprete deverá consistir, efetivamente, e tal como foi previamente abordado, na facilitação da comunicação entre pessoas surdas e pessoas ouvintes, procedendo-se a escolhas apropriadas à transferência das mensagens produzidas por uma pessoa, numa língua para outra, a nível linguístico e cultural, tal como é defendido por Quadros (2006).

É importante evidenciar ainda que, e devido à sua experiência com a comunidade surda, o intérprete de língua gestual pode, de facto, antecipar diferenças culturais que podem levar a mal entendidos entre interlocutores surdos e ouvintes, sendo que estas tanto podem acontecer devido a diferenças na forma, ou seja, nos comportamentos culturais – como se procede a comunicação, por exemplo, ao nível do contacto ocular, do grau de objetividade, da quantidade de detalhes, se dá exemplos ou faz generalizações, da

sequência de ideias, entre outros – como devido a diferenças no conteúdo, ou seja, a crenças ou conhecimentos culturais – por exemplo, diferentes expectativas sobre o tipo ou a quantidade de informação a ser partilhada nos diferentes contextos e as intenções dos interlocutores em situações particulares. Por isso, é mais fácil para os intérpretes de língua gestual proceder a ajustes na forma, modificando a mensagem na língua alvo, de modo a que se possam minimizar os potenciais conflitos advindos do estilo previamente utilizado, concentrando a sua atenção na mensagem contida no discurso produzido na língua de origem. No entanto, reduzir as diferenças no conteúdo pode, frequentemente, exigir uma explicação das diferentes experiências e perspetivas culturais, o que, para Napier *et al.* (2010), excede o limiar do que é apropriado para o papel do intérprete de língua gestual.

Efetivamente, e com base no que foi mencionado anteriormente, Dean e Pollard (2005) são perentórios ao afirmar que o intérprete de língua gestual faz a sua interpretação com base no julgamento daquilo que o orador pretende dizer, considerando simultaneamente: os enunciados, o que está a acontecer, os objetivos e circunstâncias do momento, bem como outros fatores que possam estar relacionados com as ideias do cliente. Se isto resulta numa interpretação correta ou não, será outra questão. Para estes autores é claro que, sendo humanos, os intérpretes de língua gestual podem entender mal a mensagem, defendendo, por isso, a necessidade de estes profissionais receberem, por parte dos clientes, informações extra que possam ajudar à sua compreensão, de modo a que possam exercer corretamente o seu trabalho.

Pereira (2008) vai ao encontro desta ideia, lembrando, ainda, que a mera presença de um intérprete de língua gestual não garante que o processo de acessibilidade alcance a sua meta, pois um ato tradutório acontece entre pessoas, e não entre línguas como habitualmente se pensa.

Sendo a interpretação um trabalho realizado entre duas línguas que exige um amplo conhecimento das línguas alvo, o intérprete de língua gestual deve ser capaz de (adaptado de Lacerda, 2006; Mendoza, 2010):

- Possibilitar o acesso da pessoa surda à informação, interpretando com precisão todas as mensagens orais e gestuais, sem censura;

- Realizar o trabalho de mediador comunicacional, através de perguntas e respostas entre o aluno surdo e os pares e o docente ouvinte;
- Honrar a sua profissão aquando do desempenho do seu trabalho;
- Manter o sigilo de todas as informações transmitidas;
- Incentivar a relação comunicativa entre a pessoa surda e a pessoa ouvinte;
- Adaptar-se às características de cada turma, dos alunos e do nível de ensino;
- Facilitar à pessoa surda o acesso à informação na sua língua natural;
- Promover a independência da pessoa surda, utilizando a língua gestual na tomada de decisões;
- Atualizar os seus conhecimentos de acordo com os conteúdos a interpretar;
- Procurar e promover as melhores condições possíveis para a interpretação;
- Vestir-se de forma a permitir uma melhor `leitura` do gesto e, deste modo, evitar a tensão ocular na pessoa surda;
- Ter consciência de que o ato de interpretação é um recurso mecânico de comunicação que não censura nem pode transformar informações.

Em suma, é obrigação do intérprete de língua gestual aplicar a sua experiência prática e teórica no exercício da sua profissão, de forma a ter a melhor *performance* possível (Rex, 2007).

3.5. O Intérprete de Língua Gestual Portuguesa na Escola

Efetivamente, em Portugal, e com a instituição do ensino bilingue para os alunos surdos através do Despacho n.º 7520/98, o intérprete de língua gestual portuguesa é também integrado na equipa de educação especial nas escolas onde se inserem os alunos surdos. Surge “da necessidade dos alunos surdos terem acesso ao conhecimento em contexto académico, preparando-se para uma participação crítica e ativa na sociedade” (Moreira *et al.*, 2013, p. 20). No entanto, Almeida (2010a) não concorda com a designação

‘intérprete educacional’, visto que a considera como sendo um veículo de mal-entendidos. Segundo a autora, e apesar de estes intervirem no espaço educativo, não podem nem devem ser confundidos com educadores, pois estes atuam, de facto, como mediadores da comunicação entre surdos e ouvintes, tanto a nível do âmbito escolar como em qualquer outro contexto em que a sua presença se verifique como fulcral.

Apesar de não terem o papel de educar, o intérprete de língua gestual é visto como algo positivo para toda a comunidade escolar, sendo que a sua presença na escola deve ser, de facto, encarada como uma mais-valia para todos, uma vez que se trata de um profissional com capacidades para estabelecer uma comunicação entre pessoas que não partilham a mesma língua. No entanto, a presença do intérprete no contexto escolar não garante a plenitude da inclusão dos alunos surdos dentro da mesma, tal como é argumentado por Lacerda (2010).

Não obstante, a equipa educativa, e principalmente os docentes, devem saber que o trabalho do intérprete de língua gestual não é um trabalho fácil, por requerer trabalhar entre duas línguas e providenciar as interpretações mais fiéis e adequadas possíveis. Por conseguinte, é bastante importante que exista um trabalho colaborativo entre toda a equipa educativa, de modo a que se possa alcançar o objetivo primordial da educação, que é o sucesso do aluno surdo (Brunson, 2005).

Bettencourt e Santos (2015, pp. 79-80) referem que “já diferentes autores perceberam que o trabalho colaborativo entre os membros da equipa educativa é fundamental no contexto educativo e proporciona, tanto aos docentes como aos intérpretes educacionais, um trabalho mais eficiente e com mais benefícios para os alunos surdos”. Contudo, consideramos que, e para melhor clarificar o papel do intérprete de língua gestual, este deverá estar presente na escola desde o começo do ano letivo, o que de facto muitas vezes não acontece. Mas, e na realidade, o intérprete não pode cingir-se exclusivamente ao trabalho realizado em sala de aula, pois não deve apenas interpretar os conteúdos. Deve sim, e em adição ao que foi referido anteriormente, trabalhar com o docente como estratégia para tornar todos os conceitos o mais compreensíveis possível e participar ativamente em reuniões com os docentes, procurando uma interação constante com os mesmos, antes e durante as atividades letivas. Relativamente ao facto de o intérprete de língua gestual, em algumas escolas, trabalhar sozinho, seria importante considerar a realização de *workshops* e ações de consciencialização para a comunidade escolar das

necessidades dos alunos surdos, bem como uma explicação das reais funções do intérprete de língua gestual (Almeida *et al.*, 2012; Barker & Huff, 2009; Rex, 2007).

De facto, o trabalho do intérprete de língua gestual nas escolas é uma atividade complexa, sendo este muitas vezes um mediador entre a comunidade escolar e a comunidade surda presente nessa mesma instituição de ensino, tal como foi mencionado anteriormente. Não obstante, este papel de mediador pode colocar o intérprete em risco, uma vez que são testados os seus limites de ação e as suas escolhas podem ser interpretadas como algo que vai para além das suas funções (Mélo, 2012; Pereira, 2011).

Assim, a interpretação educativa é bastante característica no próprio contexto escolar, uma vez que o intérprete necessita de se familiarizar com questões e conteúdos académicos específicos dos diferentes níveis de ensino em que pode atuar, devendo ser realizado um trabalho de colaboração entre intérprete e docente. No entanto, constata-se que é também importante que este profissional adapte a sua interpretação prática, devido ao facto de não se poder limitar apenas a transmitir os conteúdos académicos (Albres, 2012; Almeida *et al.*, 2012; Lacerda, 2006).

Dependendo ainda dos alunos com quem trabalha, o intérprete de língua gestual, e seguindo a filosofia de que não deve apenas interpretar os conteúdos mas sim torná-los compreensíveis, vê-se por vezes na necessidade de auxiliar o aluno surdo na compreensão dos conteúdos, recorrendo por vezes à mímica, e/ou a exemplos do quotidiano para tal. Colabora também em tarefas escolares inerentes ao ensino, funcionando assim como um auxiliar e não como um profissional que apenas teria de transmitir a mensagem de uma língua para a outra (Bizzozero, 2012; Kotaki & Lacerda, 2011; Russo, 2009).

Assim, o intérprete de língua gestual deverá estar preparado para que tal possa acontecer, sendo do seu interesse conhecer os aspetos culturais e linguísticos do aluno surdo, uma vez que a língua gestual no contexto escolar poderá não ser suficiente ou eficaz para a transmissão dos conteúdos programáticos, pois os alunos surdos apresentam diferentes níveis de domínio nesta língua. É importante também que o intérprete auxilie na resposta a todas as necessidades educativas dos alunos surdos, quer a nível material, metodológico ou cultural. Contudo, considera-se importante ressaltar que apesar da proximidade deste profissional ao aluno surdo, a responsabilidade

máxima do ensino é do docente, devendo o intérprete de língua gestual ser considerado apenas como uma mais-valia para a aprendizagem do aluno surdo, uma vez que a sua formação é de interpretação e não de ensino (Almeida *et al.*, 2012; Brunson, 2005).

Tal como é possível verificar, e desde a sua entrada no mundo escolar, o intérprete de língua gestual possibilita não só que os alunos surdos tenham acesso a conteúdos escolares como também a oportunidades de inserção e interação social no espaço escolar, ajudando ainda na promoção de respeito para com o aluno surdo e com as suas condições linguísticas e socioculturais. Neste contexto, o profissional, além de intérprete, tem ainda um olhar ativo para com os alunos surdos, a nível linguístico e pedagógico, estando presente em inúmeras situações que não envolvem uma interpretação pura, desenvolvendo, por conseguinte, muito mais do que a mera função de ponte comunicacional que lhe é atribuída (Almeida *et al.*, 2012).

Em suma, considera-se que o intérprete de língua gestual no contexto educativo seja um

elemento fulcral no seio da comunidade escolar pelo apoio que presta a todos os elementos constituintes da mesma e, essencialmente, no apoio a alunos/as surdos/as e suas respetivas famílias nas diferentes situações pedagógicas e sociais que enfrentam no seu dia-a-dia. (Pereira, 2011, p. 42)

No entanto, Quadros (2002) salienta uma questão bastante pertinente, visto que considera fulcral que o intérprete de língua gestual que trabalha no contexto educativo seja especialista nessa mesma área e que tenha um perfil que possibilite a intermediação nas relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. Porém, reconhece que, de facto, as suas competências e responsabilidades são difíceis de ser determinadas, devido aos problemas de ordem ética que surgem como consequência do tipo de trabalho que exerce no contexto da sala de aula. Assim, e como consequência desta dificuldade, defende a existência de um código de ética específico para os intérpretes de língua gestual que trabalhem na área da educação.

Todavia, e apesar da dificuldade que se verifica na determinação das competências e das responsabilidades do intérprete de língua gestual portuguesa na escola, Quadros (*idem*) refere que nos Estados Unidos da América essa discussão já foi realizada, sendo, portanto, clarificado o que será antiético exigir-lhe por não constar nas suas funções: proceder à tutoria dos alunos, seja em que circunstância for; apresentar informações

sobre o seu desenvolvimento; acompanhá-los; discipliná-los e realizar atividades gerais fora das aulas.

Atualmente, em Portugal, o que está estipulado sobre o trabalho do intérprete de língua gestual portuguesa na escola, no Decreto-Lei n.º 3/2008, é que lhe compete de facto realizar a interpretação da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa, e vice-versa, das atividades que, na escola, envolvam o processo de comunicação entre os alunos surdos e os ouvintes, bem como a interpretação de todas as aulas lecionadas pelos docentes, das reuniões, das ações e dos projetos que resultam da própria comunidade educativa na qual se insere.

Apesar de ser já mais frequente a presença do intérprete de língua gestual nas comunidades escolares, a aceitação deste profissional como um elemento pertencente às mesmas ainda não é bem conseguida, visto que este é ainda encarado como um mero prestador de serviços que tem como única função a interpretação das aulas. Efetivamente, o intérprete tem de estar inserido na equipa educativa, devendo ser claro qual o seu papel no que toca à integração e aprendizagem do aluno surdo, e devendo as suas opiniões ser ponderadas como a de qualquer outro membro da equipa, uma vez que o intérprete conhece bem o aluno e a sua língua gestual. É de ressaltar ainda a importância do trabalho em parceria com os docentes de forma a promover as melhores condições de aprendizagem para o aluno surdo (Lacerda, 2006).

Contudo, é importante acrescentar que os adolescentes e os adultos aceitam, de facto, de uma melhor forma a presença do intérprete de língua gestual na sala de aula, uma vez que já possuem uma maior perceção de que a presença deste profissional é fundamental para estabelecer a ponte comunicacional com os seus demais. Não obstante, é de ressaltar que conforme aumenta o nível do ensino, também a preparação e conhecimentos do intérprete têm obrigatoriamente de aumentar, de modo a poder ser realizada uma interpretação compatível com o grau de exigência do nível de ensino. A título de exemplo, e uma vez que existem termos de Biologia, Química, Física, entre outros de diversas áreas científicas, que não apresentam qualquer tipo de gesto, é de facto fundamental conhecer o seu significado para se poder facilitar uma interpretação mais explicitadora do conteúdo (Mélo, 2012; Silva, 2012).

Em suma, é crucial que o intérprete de língua gestual faça parte da comunidade escolar, uma vez que traz grandes benefícios para a educação. No entanto, deve reter-se que “o

espaço de atuação (...) não se resume apenas à sala de aula, mas a todos os espaços que constituem o espaço educativo e onde os surdos (professores e alunos) podem estar presentes (...)” (Moreira *et al.*, 2013, p. 21). Efetivamente, este profissional participa ativamente no processo de ensino-aprendizagem, realizando, para tal, uma adaptação da sua interpretação aos diferentes níveis de ensino. Não obstante, é também o intérprete de língua gestual que ajuda os outros profissionais da educação, através da troca de informações e em reuniões, a compreender as necessidades e dificuldades do público-alvo de forma a serem feitos todos os ajustes para a construção de uma forte prática pedagógica adequada ao aluno surdo e para que se possa responder de forma eficaz às necessidades especiais educativas que esses mesmos alunos apresentem devido à sua condição (Kotaki & Lacerda, 2011; Lacerda, 2006; Rodríguez, 2004).

Como o trabalho do intérprete de língua gestual portuguesa, na escola, é de facto desenvolvido na sala de aula, e ainda que não seja exclusivamente neste espaço, a sua atividade principal será a interpretação das aulas lecionadas pelos docentes (Decreto-Lei n.º 3/2008). Porém, é verdade que a presença do intérprete de língua gestual na sala de aula pode originar alguns conflitos éticos. Efetivamente, um dos conflitos que advém da sua presença na sala de aula está relacionado com o facto de o seu papel ser, por vezes, confundido com o do professor, visto que muitas vezes os alunos surdos lhe dirigem as suas dúvidas e comentários, ou discutem com ele os temas abordados, em vez de o fazerem diretamente com o professor, por ser com o intérprete de língua gestual portuguesa que se sentem mais à vontade devido ao constante contacto direto. Outras vezes, é o próprio professor que procura delegar ao intérprete de língua gestual portuguesa a responsabilidade da transmissão dos conteúdos aos alunos surdos ou da regulação do comportamento deles, ou procura obter, através dele, informações sobre o desenvolvimento desses mesmos alunos (Quadros, 2002). Na realidade, e ao assumir todos esses papéis, o intérprete de língua gestual portuguesa não só ficaria sobrecarregado, como acabaria por confundir o seu papel naquele contexto, sendo que Rosa (2008, p. 175) lembra, de facto, que “ser educador é uma atividade profissional que exige diversos requisitos, entre eles formação científica em uma determinada disciplina”, formação essa que o intérprete de língua gestual portuguesa não tem. Por conseguinte, cabe, então, ao professor a tarefa de organizar as situações de aprendizagem de modo a conseguir desafiar o aluno para a elaboração de um novo conhecimento.

Por outro lado, mesmo quando o intérprete de língua gestual portuguesa restringe a sua atuação unicamente à interpretação do que é dito na aula, podem surgir problemas, tanto para o próprio, como para os alunos surdos. A tradução literal – ou seja, a mera substituição de uma palavra pelo gesto equivalente – do que o professor transmite, pode ter como consequência a não compreensão pelos alunos surdos, pois o seu sentido poderá ser outro em língua gestual portuguesa (idem). No entanto, e para proceder a uma interpretação correta, o intérprete de língua gestual tem, necessariamente, de compreender o discurso do professor, o que pode exigir dele um elevado grau de especialização. Por isso, consideramos que o trabalho do intérprete de língua gestual portuguesa na sala de aula para intervir na interação entre o professor e o aluno é uma responsabilidade que exige qualificação específica na área da interpretação e nas áreas de conhecimento envolvidas.

Outro problema que decorre da modalidade visuo-espacial da língua gestual portuguesa é o facto de muitas vezes requerer detalhes que não existem na língua oral. Tomando, por exemplo, uma aula em que o professor descreve uma maquete de uma casa, se o intérprete de língua gestual portuguesa não obtiver por parte do professor as pistas corretas sobre a localização de cada uma das componentes da maquete, não conseguirá, de facto, estabelecer a localização de cada uma no espaço, o que irá confundir os alunos surdos quando compararem o que lhes foi descrito com o objeto. Uma das formas de evitar este tipo de situações, que levam a uma interpretação pouco eficaz, será a preparação da aula em conjunto com o professor (Marschark, Saper & Convertino, 2005) ou, então, o acesso prévio aos conteúdos a transmitir nas aulas, de modo a que o intérprete de língua gestual possa preparar a sua interpretação (Almeida, 2010b; Quadros, 2002).

Como exemplo destas realidades mencionadas anteriormente, é importante atentar no estudo realizado por Marcon (2012), cuja amostra se caracteriza como uma turma de quarenta alunos ouvintes do segundo ano do ensino médio, na disciplina de língua portuguesa, em que existia um aluno surdo e um intérprete de língua gestual. Assim, e analisando a interação entre o intérprete e o aluno surdo, foi possível concluir-se que existem informações que o aluno surdo não detém, o que compromete o processo de comunicação. Por conseguinte, cabe ao intérprete utilizar métodos e estratégias que possibilitem uma minimização dos obstáculos na realização do ato comunicativo.

Tal como foi referido previamente, as opiniões do intérprete de língua gestual devem ser consideradas e ouvidas como as de qualquer outro profissional, destacando-se que devido à partilha de uma língua em comum, a língua gestual, o intérprete apresenta uma maior proximidade comunicativa com o aluno surdo, podendo, assim, facilitar a construção de estratégias de ensino. Assim, compreende-se como sendo importante que o docente e o intérprete trabalhem em conjunto, visto que é o que irá facilitar quer o processo de ensino por parte do docente, quer o ato de interpretação por parte do intérprete de língua gestual. A proximidade entre estes profissionais oferece, efetivamente, uma maior amplitude de abertura para discussões sobre possíveis adaptações, bem como a possibilidade de uma relação onde cada um possa sugerir ideias ao outro relativamente ao trabalho a desenvolver em plena sala de aula. É desta forma que ambos os profissionais se podem ajudar mutuamente, o que facilita em simultâneo a procura de novos caminhos para uma melhor lecionação, interpretação e aprendizagem do aluno surdo (Almeida *et al.* 2012; Brunson, 2005; Kotaki & Lacerda, 2011; Lacerda, 2006; Lacerda, 2007; Russo, 2009).

Assim, na escola, o intérprete de língua gestual trabalha de uma forma direta com todos os docentes, visto que a sua presença proporciona ao aluno surdo a possibilidade de aquisição dos conteúdos escolares a partir da sua língua natural. Em termos sucintos, a presença destes dois profissionais na sala de aula pode, e deve, ser aproveitada da melhor forma (Mélo, 2012), desenvolvendo, assim, um trabalho colaborativo, tal como foi preconizado anteriormente.

Por conseguinte, alguns intérpretes de língua gestual com formação específica utilizam técnicas de interpretação em diversas situações, colaborando também com os docentes na partilha de informações e observações acerca da melhor metodologia a utilizar com o aluno surdo no que toca à sua aprendizagem (Kotaki & Lacerda, 2011).

Destaca-se ainda a importância do intérprete de língua gestual explicar as características inerentes à interpretação para a língua oral, isto é, o docente deve ter conhecimento de que quando o intérprete de língua gestual tem que realizar a interpretação para a língua oral, esta pode não ocorrer em simultâneo ao discurso gestual devido às complexidades dessa língua em termos de construção de significado. O docente deve ter ainda conhecimento de que irá existir sempre um tempo de latência entre o que é dito e o que é gestualizado e vice-versa, devido ao facto de as duas línguas terem estruturas

gramaticais diferentes, sendo necessário, por parte do profissional de interpretação, realizar alguns ajustes para se obter uma interpretação o mais exata possível (Brunson, 2005).

É de salvaguardar que, e tal como afirma Pereira (2008), o intérprete de língua gestual portuguesa não pode apenas transmitir a informação de uma língua para a outra sem qualquer tipo de envolvimento da sua parte e sem sequer manifestar a sua própria subjetividade. De facto, o intérprete deve ser também um aliado e fazer com que a pessoa surda assuma o seu papel nas interações, que peça esclarecimentos diretamente ao seu interlocutor ouvinte, e não apenas a si, e que levante a sua mão quando quiser falar e sem que lhe peça a ele que o faça por ela. Só quando se dirigirem diretamente, tanto aos professores, como aos colegas ouvintes, é que os alunos surdos poderão beneficiar verdadeiramente da sua integração em turmas de ouvintes, pois estabelecem a comunicação de forma ativa desenvolvendo e adquirindo novos conceitos e conteúdos (Lacerda, 2006; Marschark *et al.*, 2005).

Assim, deve ficar claro que o intérprete de língua gestual é um dos “(...) elementos que garantem a acessibilidade” (Neto & Gasparini, 2007, p. 6) do aluno surdo à informação que está a ser apresentada oralmente, através da língua gestual e vice-versa, não devendo ser encarado como uma ‘ferramenta’ de alunos surdos e professores, mas sim como uma peça chave para a implementação das ferramentas da interpretação (Spencer, 2001).

Pelo facto de o intérprete de língua gestual não cingir a sua função à interpretação em sala de aula, e tal como foi mencionado anteriormente, o seu trabalho está relacionado com tudo o que está ligado com os alunos surdos na escola, interagindo dentro e fora de aula, facilitando a interação e comunicação entre os pares, bem como com a equipa educativa. O trabalho do intérprete de língua gestual nas escolas é, pois, uma atividade complexa, sendo que muitas vezes este profissional é considerado como um mediador entre a comunidade escolar e a comunidade surda presente na escola (Mélo 2012; Pereira, 2011; Russo, 2009).

Embora seja exigido que o serviço do intérprete de língua gestual portuguesa seja desempenhado por técnicos com formação profissional adequada, à semelhança do que ocorre com os terapeutas da fala, por exemplo, e contrariamente ao que foi considerado por Almeida (2010a), o Decreto-Lei n.º 3/2008 não prevê a sua participação na equipa

multidisciplinar que acompanha os alunos surdos, reduzindo a sua presença nas diversas “atividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes” (art.º 23.º n.º18), além das aulas, reuniões, ações e projetos escolares, à interpretação da língua portuguesa para a língua gestual portuguesa e vice-versa.

De facto, o intérprete de língua gestual portuguesa, por norma, não participa nas equipas de avaliação das crianças referenciadas, nem na elaboração ou na revisão do Programa Educativo Individual dos alunos surdos, excetuando se for necessária a sua mediação entre surdos e ouvintes e apenas para esse fim. Deste modo, não é requerido ao intérprete de língua gestual portuguesa que contribua com informações ou sugestões sobre estratégias visuais a ser adotadas no decorrer das aulas com alunos surdos, nem que emita opiniões sobre estratégias de comunicação, no que diz respeito ao modo preferencial de comunicação de cada aluno, como é defendido por Almeida (2010b).

É crucial referir que o intérprete de língua gestual não cinge, de facto, a sua função à interpretação em sala de aula, visto que o seu trabalho abrange tudo o que se encontra ligado aos alunos surdos, interagindo, portanto, dentro e fora de aula, e facilitando a interação e comunicação entre os pares. Na realidade, este profissional vê o seu espaço de ação ser constituído pela existência e presença de pessoas surdas em determinados contextos, podendo desempenhar funções em inúmeras áreas, como na educação, na justiça, na comunicação social, na saúde, entre outras, estando presente, também, em situações que envolvem não só a pessoa surda como também a sua família e em necessidades do meio em que está inserido (Mélo, 2012; Russo, 2009).

Assim, a sua atuação nesse campo dependerá do funcionamento de cada comunidade escolar e da visão que a sua equipa, a educativa, tenha da mais-valia que o intérprete de língua gestual portuguesa pode constituir nesse processo, integrando-o na equipa, ao abrigo, da alínea e), do n.º 7 do seu artigo 23.º, – “Outros profissionais ou serviços da escola (...)” (Decreto-Lei 3/2008), ou da efetiva criação de “espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências, numa perspetiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo, entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos”, onde o intérprete de língua gestual portuguesa também seja convidado a participar (Crespo *et al.*, 2008, p. 40).

3.6. Constrangimentos ao Exercício Profissional de Intérprete de Língua Gestual

Efetivamente, durante o desempenho das suas competências na área do ensino, o intérprete de língua gestual portuguesa depara-se com vários desafios, tanto ao nível da interpretação, como da ética e deontologia, visto que terá de satisfazer as necessidades dos destinatários da sua atuação, que são os alunos surdos e, em algumas situações, os docentes, também eles surdos, sem deixar de atentar no código de ética e normas de conduta (Almeida, 2010b; Lacerda, 2006; Quadros, 2002).

Com efeito, as dificuldades do intérprete de língua gestual no contexto escolar centram-se nas situações do dia-a-dia no decorrer dos seus trabalhos, sendo que as principais estão relacionadas com (adaptado de Bizzozero, 2012; Cordova, 2009; Lacerda, 2010; Santos, 2012):

- A profissão, isto é, a falta de apoio, incentivo e valorização do trabalho do intérprete;
- A inexistência de vocábulos gestuais para o vocabulário utilizado, o que complica o trabalho do intérprete na transmissão dos conteúdos escolares;
- O domínio gestual, uma vez que o domínio da língua gestual varia entre as pessoas surdas, o que constitui uma dificuldade acrescida para o trabalho do intérprete de língua gestual;
- O desconhecimento, por parte da comunidade educativa, das funções do intérprete, o que pode criar situações constrangedoras para ambos;
- A escassez de recursos visuais, uma vez que estes são os mais apelativos para a pessoa surda;
- A ausência de competências na língua portuguesa, por parte da pessoa surda.

Uma outra dificuldade que é pertinente acrescentar é a utilização de pronomes demonstrativos, 'isto' ou 'aquilo', por exemplo, que é uma prática bastante comum quando nos queremos referir ou apontar para algum objeto. Esta prática é utilizada no contexto escolar com bastante frequência visto que os docentes utilizam estes pronomes demonstrativos para se referirem a algo que surge no quadro com o intuito de explicar os conteúdos aos alunos (Martins, Ferreira & Mineiro, 2012). No entanto, este ato, que é

considerado como sendo bastante simples, é uma grande dificuldade para o intérprete de língua gestual, uma vez que normalmente em sala de aula está sentado de frente para o aluno surdo e de costas para o quadro, o que significa que o intérprete não tem visibilidade direta para o quadro e para o docente. Assim, este vê-se obrigado a interromper a sua interação com o aluno surdo, pois tem de se virar de costas para perceber o que é referido pelo docente quando este utiliza os pronomes demonstrativos, para, depois, poder voltar novamente à interpretação perante o aluno surdo. Este processo, além de ser difícil para o intérprete, torna-se também bastante moroso (Brunson, 2005).

Um outro obstáculo recorrentemente referido por diversos autores (Lacerda, 2006; Marschark *et al.*, 2005; Pereira, 2008) relaciona-se com as diferenças no nível do desenvolvimento linguístico, das experiências educativas e do conhecimento do mundo entre os alunos surdos, o que irá ter repercussões na capacidade de compreensão dos conteúdos de cada um deles.

Rosa (2008) considera que, e em diferentes contextos que não o educativo, em situações em que o palestrante menciona acontecimentos da atualidade para complementar ou expressar a sua fala, o intérprete de língua gestual portuguesa precisa de estar pronto para esclarecer, e para a sua comunidade interpretativa, os detalhes do assunto tratado pelo palestrante ouvinte, comparando essa atuação às informações em rodapé que são adicionadas por um tradutor. A autora considera que, de facto, o grupo alvo ganha mais com essa atuação, ainda que perca parte do discurso do palestrante, do que se o intérprete continuar a interpretar fielmente, ignorando as manifestações por parte dos alunos de que não estão a acompanhar o discurso por desconhecerem as informações, as quais são dadas como conhecidas pelos ouvintes, e acrescentando, ainda, as novas informações que são figuradas pelo palestrante. No entanto, e já no contexto de sala de aula, não é ao intérprete de língua gestual portuguesa que compete fazer esses esclarecimentos, sendo que nem sempre os alunos surdos se sentem à vontade para expressar esse desconhecimento. Atentando em Marschark *et al.* (2005), estes consideram que nem sempre os alunos detêm as competências necessárias para beneficiar da presença do intérprete de língua gestual, o que conseqüentemente lhes irá afetar a aquisição de novas competências académicas.

Existe ainda a questão da baixa compreensão dos textos escritos e a dificuldade na composição de textos por parte dos alunos surdos, sendo que, como nem todos os momentos de aprendizagem se centram na exposição dos conteúdos pelo professor ou em debates entre professor e alunos, existem aqueles momentos específicos em que os alunos têm de recorrer à leitura de textos ou de enunciados, tanto nas aulas regulares como em momentos de avaliação. Assim, Estanqueiro (2006) defende que, nos primeiros anos de escolaridade, a avaliação dos alunos surdos deve ser feita na sua primeira língua – a língua gestual portuguesa – pois ainda não adquiriram conhecimentos suficientes da segunda língua para que a avaliação dos outros conteúdos curriculares se execute em língua portuguesa.

Apesar de o Decreto-Lei n.º 3/2008 não estabelecer, na realidade, qualquer referência à interpretação da língua portuguesa escrita para a língua gestual portuguesa ou vice-versa, a Norma 02/JNE/2012 – em consonância com o n.º 1 do Artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, que estipula que a “avaliação formativa determina a adoção de medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver” – permite, na verdade, a presença de um intérprete de língua gestual portuguesa durante a realização das provas finais do ciclo, para procederem à transmissão em língua gestual portuguesa das advertências comunicadas a todos os examinandos, assim como para efetuar a leitura de todas as questões do enunciado da prova (Norma 02/JNE, 2012), a todos os alunos com surdez severa ou profunda que usem a língua gestual portuguesa como primeira língua, desde que devidamente autorizado pelo diretor da escola. O intérprete de língua gestual portuguesa somente não poderá interpretar no exame final nacional de Português do ensino secundário, visto que é uma prova que já é concebida a pensar no caso dos alunos surdos, o que revela o reconhecimento de que um surdo não tem a mesma mestria na língua portuguesa do que um ouvinte.

Assim, no que diz respeito às inúmeras dificuldades apresentadas, o intérprete de língua gestual tenta minimizá-las o máximo possível, até porque não consegue permanecer alheio aos problemas de aprendizagem e de cognição dos surdos, sendo que, para tal, recorre a inúmeras estratégias de preparação e adaptação, como já foi referido anteriormente, de forma a poder transmitir a mensagem do melhor modo possível para o surdo (Santos, Gaspar, Correia & Graveto, 2008).

Constata-se, então, que a presença do intérprete de língua gestual portuguesa na sala de aula não garante, efetivamente, que o processo de acessibilidade atinja os seus objetivos, visto que o acompanhamento das matérias disciplinares, bem como das restantes atividades académicas, continua a ser diferente entre alunos surdos e alunos ouvintes (Estanqueiro, 2006; Lacerda, 2006; Marschark *et al.*, 2005; Pereira, 2008). Assim, é de facto indispensável adaptar as metodologias às especificidades e características dos alunos surdos, ainda que o que se verifique de facto é que um grande número de

professores, constatando a presença de um ILS crêem que não precisam de proceder a nenhuma adaptação de suas aulas. [...] Os docentes acreditam que o problema está resolvido porque uma pessoa que consegue se comunicar em Libras está na aula, porém os problemas advindos da falta de adaptação metodológica e de uma devida mediação permanecem. (Pereira, 2008, p. 152)

Perante esta falta de interação entre o professor e os alunos surdos, ajustada aos seus níveis de competências e conhecimentos, a questão é compreender como é que o intérprete de língua gestual portuguesa deve agir, ou se, inclusive, o deve fazer (Marschark *et al.*, 2005).

É ainda fundamental salientar que, se o intérprete de língua gestual portuguesa não for suficientemente proficiente em língua gestual portuguesa ou se desconhecer o vocabulário específico relacionado com os conteúdos escolares que tem de interpretar, os níveis de competências académicas entre alunos surdos e alunos ouvintes serão ainda mais acentuados (Estanqueiro, 2006; Lacerda, 2006). Porém, esta situação é ainda agravada pelo facto de o acesso da comunidade surda à educação e à informação ser muito recente, o que resulta numa carência de muito vocabulário na língua gestual portuguesa, tornando a interpretação desses conteúdos da língua portuguesa para a língua gestual portuguesa ainda mais complexa (Rosa, 2008).

Por fim, Almeida (2010a) destaca as diretrizes estabelecidas na Lei n.º 89/99, a qual cria um código de ética e linhas de conduta do intérprete de língua gestual portuguesa por parte do Governo, que podem, eventualmente, entrar em conflito com o trabalho do intérprete de língua gestual portuguesa na escola:

- O princípio da Confidencialidade deve integrar-se na postura do intérprete de língua gestual portuguesa em todas as situações profissionais, visto que se trata

de respeitar a privacidade dos interlocutores, tanto surdos como ouvintes. Contudo, em contexto educativo podem verificar-se momentos em que esse princípio necessita de ser quebrado, como é o caso de quando um aluno menor lhe confia alguma situação de abuso ou de carência, que obriga, de facto, a um procedimento de intervenção urgente por parte das autoridades ou das instituições. Apesar de ter o dever de denunciar o caso, o intérprete de língua gestual portuguesa deve lidar com a situação com delicadeza e respeitando sempre o menor em causa, com vista a não perder a sua confiança. Acima de tudo, o intérprete de língua gestual portuguesa deve decidir e agir com bom senso;

- O intérprete de língua gestual portuguesa deve manter o princípio da Imparcialidade, não emitindo, assim, quaisquer opiniões pessoais durante o desempenho do seu trabalho. Numa sala de aula, não se deve substituir ao professor, direccionando para ele qualquer dúvida colocada pelos alunos surdos, não lhe competindo também chamar a atenção dos alunos. Todavia, pode, enquanto parte de uma equipa educativa, e porque são questões relevantes para o seu desempenho técnico, solicitar com antecedência apontamentos sobre o que vai ser lecionado em aula, com vista a preparar a sua interpretação, ou combinar com o professor momentos de pausa que permitam aos alunos surdos escreverem apontamentos, pois não o podem fazer enquanto estão a olhar para o intérprete de língua gestual portuguesa;
- Para cumprir o princípio da Adaptabilidade/Fiabilidade da interpretação, o intérprete de língua gestual portuguesa pode, e deve, em reuniões da equipa multidisciplinar contribuir com informações e sugestões sobre estratégias visuais a ser adotadas no decorrer das aulas com alunos surdos. Pode também emitir opiniões sobre estratégias de comunicação, e apenas no que diz respeito ao modo preferencial de comunicação de cada aluno, pois nem todos têm a mesma proficiência na língua gestual portuguesa. Deve, ainda, adaptar-se aos diferentes modos e níveis de comunicação dos alunos, contando com o apoio dos docentes surdos de língua gestual portuguesa, bem como com os docentes das disciplinas que interpreta;

- É muito importante que o intérprete de língua gestual portuguesa mantenha contacto regular tanto com a comunidade surda, como com outros colegas de profissão, para estar a par de novos gestos – uma vez que a língua gestual portuguesa está em constante evolução – bem como estar por dentro de assuntos e eventos que interessam à comunidade surda. Além disso, deve prosseguir com a sua formação de uma forma contínua, frequentando cursos temáticos e de reciclagem, de modo a que possa manter o nível de qualidade do seu desempenho.

3.7. Síntese

Em suma, a formação de intérpretes de língua gestual portuguesa foi iniciada pela Associação Portuguesa de Surdos, em 1989, atingindo patamares de nível superior com o decorrer dos anos até à atualidade, o que justifica a notoriedade e a grande procura dessa profissão. De facto, é com o investimento nesta profissão que surgem também determinadas leis e códigos específicos, de entre os quais é relevante salientar o código de ética e linhas de conduta e a Lei n.º 89/99, que regem todos os parâmetros de atuação que cada intérprete de língua gestual deve cumprir.

Já o intérprete de língua gestual portuguesa é definido como sendo o profissional que domina a língua gestual portuguesa e a língua portuguesa, estando, portanto, qualificado para desempenhar a função de intérprete. Porém, é importante frisar que o intérprete deve ter em atenção diversos aspetos para além dos domínios das duas línguas, tais como a cultura e a história de cada uma, pois são fatores que influenciam bastante o seu desempenho na interpretação. Em termos de métodos, o intérprete tem um vasto leque de escolhas ao seu dispor consoante a técnica mais adequada para cada interpretação, atentando sempre na forma como o faz, pois os gestos devem interpretar as palavras proferidas e vice-versa.

Apesar de o intérprete poder desempenhar as suas funções em qualquer tipo de contexto, é indispensável atentar no contexto educativo, pois é neste âmbito que o intérprete conta com o auxílio da equipa educativa para que o aluno surdo atinja o sucesso. Assim, algumas das suas funções estão relacionadas com a mediação da comunicação entre o indivíduo surdo e o ouvinte e com o sucesso escolar dos alunos em termos de conhecimentos adquiridos. É de salvaguardar que a presença do intérprete na

sala de aula é uma mais-valia para os alunos surdos, pois para além do trabalho que executa como mediador da comunicação entre ambas as partes, o intérprete presta bastante auxílio aos docentes em termos de decisões das estratégias que devem ser adotadas de modo a que a aprendizagem seja plena.

Contudo, é essencial salientar que este profissional encontra também diversas limitações e obstáculos, os quais tenta superar através de diversas estratégias e métodos para que todo o seu trabalho apresente uma taxa de sucesso o mais satisfatória possível.



ESTUDO 1 | REPRESENTAÇÕES DO INTERPRÉTE DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA

4.1. Introdução

A importância de se facilitar a comunicação nas e para com as crianças com deficiência auditiva é inegável se pensarmos, desde logo, no papel central que esta assume na melhoria da qualidade de vida e no desenvolvimento de uma autoestima positiva (Skjørten, 2001). Neste quadro, dispor de serviços de interpretação em língua gestual para a promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos, onde estas crianças possam aprender com sucesso e ao mesmo ritmo dos seus pares ouvintes, constitui (ou deveria constituir) uma prioridade para os agentes educativos.

Esta mediação da comunicação entre ouvintes e não-ouvintes apresenta-se uma tarefa complexa e exigente já que, como procurámos destacar nos pontos anteriores, coloca ao intérprete uma multiplicidade de desafios resultantes da diversidade de *backgrounds* sociais, económicos e culturais em que o seu trabalho se desenvolve. Lidar eficazmente com estes desafios, e evitar que estes se transformem em obstáculos, torna-se, assim, fundamental para que a construção do conhecimento nestas crianças se verifique na sua plenitude.

Ora, alcançar tal desiderato pressupõe, desde logo, uma plena compreensão, por parte do intérprete de língua gestual, das suas funções e responsabilidades, bem como das especificidades do seu contexto de atuação. É neste quadro que surge o presente estudo

que tem como **objetivo geral** investigar as representações sociais do intérprete de língua gestual portuguesa quanto ao papel que este desempenha na educação de crianças surdas.

Atendendo ao objetivo geral delineado, foram traçados **objetivos específicos** que visam estabelecer:

1. A importância que o intérprete de língua gestual portuguesa atribui aos seus serviços para o sucesso escolar das crianças surdas;
2. O papel que detém em contexto educativo;
3. Os principais obstáculos ao processo de ensino-aprendizagem que a sua presença em sala de aula impõe;
4. As principais ações a implementar junto da comunidade educativa com vista à clarificação do âmbito do seu exercício profissional.

Para a concretização destes objetivos, e uma vez que se pretende explorar e clarificar temas emergentes, optou-se pela condução de um estudo de natureza qualitativa baseado na constituição de grupos focais com intérpretes de língua gestual portuguesa a desempenhar funções em escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos ou em escolas com oferta de educação bilingue para alunos surdos.

4.2. Método

i. Participantes

Participaram neste estudo 27 intérpretes de língua gestual portuguesa, com idades compreendidas entre os 23 e os 38 anos (cf. Quadro 1). À data da recolha dos dados, os participantes encontravam-se a desempenhar funções em escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos ($n = 18$) ou em escolas com oferta de educação bilingue para alunos surdos ($n = 9$), nas zonas norte e centro do país. Em termos das habilitações literárias, mais de metade ($n = 15$; 56%) eram detentores, para além do grau de licenciatura, do grau de mestre.

Quadro 1. *Caracterização dos intérpretes de língua gestual portuguesa quanto à idade e ao sexo*

Grupo	Idade		Sexo	
	Média (DP)	Min. - Máx.	Feminino	Masculino
Intérpretes de língua gestual portuguesa	29,48 (3,85)	23 - 38	25	2

No que diz respeito ao tempo total de serviço, apenas 2 intérpretes de língua gestual portuguesa exerciam a sua atividade há menos de 5 anos (2 e 4 anos, respetivamente); todos os outros detinham experiência profissional de 5 ou mais anos ($n = 7$ com 5 anos; $n = 7$ com 6 anos; $n = 3$ com 7 anos; $n = 1$ com 8 anos; $n = 4$ com 9 anos; $n = 1$ com 11 anos; e $n = 2$ com 14 anos). O tempo total de serviço é, em média, de 6,9 anos ($DP = 2,79$), baixando para 3,3 anos ($DP = 2,24$; Min.-Máx. = 1-8) quando se considera o tempo médio de serviço na escola onde se encontravam a exercer funções no momento do estudo.

Quando perguntamos as turmas em que atua, 56% dos intérpretes de língua gestual portuguesa ($n = 15$) referem que interpretam aulas nas duas opções apresentadas: com turmas de alunos ouvintes com alunos surdos integrados e só em turmas de alunos surdos. Dos restantes, 37% ($n = 10$) atuam só em turmas de alunos surdos e 7% ($n = 2$) interpretam aulas só em turmas de alunos ouvintes com alunos surdos integrados.

De salientar, ainda, que em todas essas escolas trabalhavam, para além de intérpretes de língua gestual portuguesa, docentes surdos e professores de educação especial. À exceção de apenas uma escola, todas as outras integravam na sua equipa educativa terapeutas da fala.

Por fim, importa sublinhar que a maior parte dos participantes ($n = 18$; 67%) presta os seus serviços apenas a um nível de ensino ($n = 3$ no 2º ciclo do ensino básico; $n = 6$ no 3º ciclo do ensino básico; e $n = 9$ no ensino secundário). Os restantes distribuem-se por dois ou três níveis de ensino ($n = 5$ no 2º e 3º ciclos do ensino básico; $n = 2$ no 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico; $n = 1$ no 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário; e $n = 1$ no 3º ciclo do ensino básico e secundário).

ii. Material

Grupos focais

Atendendo à natureza qualitativa e exploratória do presente estudo, a técnica de recolha de dados elegida foi a do grupo focal. Trata-se de uma técnica que, como enfatiza Morgan (1996), privilegia a interação grupal como fonte de informação, mediada pelo investigador que assume um papel ativo enquanto promotor da discussão de ideias.

O grupo focal, à semelhança de outras técnicas usadas na investigação de natureza qualitativa, tem como finalidade extrair atitudes, sentimentos, opiniões e reações do grupo que se constituem num novo conhecimento, procurando o sentido e a compreensão dos fenómenos sociais (Galego & Gomes, 2005; Kind, 2004). Por esta razão, recorreu-se a esta estratégia indutiva de forma a obter um resultado mais descritivo e compreensivo.

Neste quadro, e a partir dos objetivos traçados para o presente estudo, procedeu-se à elaboração de um guião da entrevista do grupo focal (cf. Apêndice I) reunindo questões que procuraram incentivar a discussão do grupo em torno de quatro temas principais, designadamente:

- se a presença do intérprete no contexto educativo representa um fator fundamental para a aprendizagem dos alunos surdos;
- se o intérprete de língua gestual portuguesa é apenas um facilitador de comunicação ou algo mais;
- quais os principais obstáculos sentidos no processo de ensino-aprendizagem com a presença do intérprete de língua gestual portuguesa em sala de aula;
- e que sugestões propõem no sentido de melhorar a visibilidade do intérprete em contexto educativo.

Na construção do guião optou-se por uma estrutura semi-diretiva, com questões abertas, de modo a potenciar a emergência de significações e de experiências subjetivas dos participantes.

Questionário sociodemográfico

No sentido de permitir a caracterização da amostra e, conseqüentemente, a contextualização e a interpretação da informação recolhida nos grupos focais, procedeu-se à elaboração de um questionário sociodemográfico (cf. Apêndice II). Este questionário foi organizado em dois blocos temáticos: (1) dados pessoais, para recolha de dados relativos à idade do participante, sexo, habilitações literárias, profissão e concelho de residência, e (2) dados profissionais, para recolha de informação relativa ao tempo de serviço como intérprete de língua gestual portuguesa, quer total quer na escola onde exerce funções, à escola onde trabalha, aos níveis de ensino e turmas em que atua e aos técnicos disponíveis na escola.

iii. Procedimento

Recolha de dados

O processo de seleção da amostra obedeceu a uma estratégia de conveniência, tendo sido contactados intérpretes de língua gestual portuguesa a desenvolver atividade profissional em escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos ou em escolas com oferta de educação bilingue para alunos surdos, nas zonas norte e centro do país. Nesse contacto procedeu-se à explicação sumária dos objetivos e da metodologia da investigação (incluindo a necessidade de se proceder à recolha da informação através de gravação áudio para facilitar a posterior transcrição e análise). Foi, ainda, salvaguardada a participação voluntária e o carácter confidencial dos dados fornecidos.

Após o respetivo consentimento informado para participação no estudo, procedeu-se à constituição dos grupos focais. De modo a garantir a participação efetiva de todos os participantes e a adequada discussão dos temas, e tendo por referência a dimensão considerada ideal para a constituição dos grupos focais (Trad, 2009), os participantes foram divididos aleatoriamente em 3 grupos focais de 9 intérpretes cada um: o grupo focal 1, que designámos por AA, incluiu intérpretes de língua gestual portuguesa de três escolas do norte do país; o grupo focal 2, que designámos por AB, incluiu intérpretes de língua gestual portuguesa de seis escolas do centro do país; e o grupo focal 3, que designámos por AC, e que inclui intérpretes de língua gestual portuguesa de três escolas do norte do país.

Todos os grupos focais foram realizados no concelho do Porto por critério de conveniência e pela disponibilidade dos participantes. As sessões decorreram num ambiente tranquilo, numa sala de reuniões com os participantes dispostos em círculo.

Cada discussão foi iniciada por um breve introdução, onde se apresentaram os objetivos da atividade, e onde se reforçou, uma vez mais, o carácter voluntário e confidencial da participação. De seguida, foi solicitado o preenchimento do questionário sociodemográfico. Por fim, os participantes foram convidados a discutir os temas em análise, tendo as questões constantes do guião sido progressivamente introduzidas. Em termos médios, a duração dos grupos focais oscilou entre os 90 e os 120 minutos.

Análise de dados

Recolhida a informação, procedeu-se à respetiva análise de conteúdo (Bardin, 2014). Para o efeito, foram transcritas, de modo exato e na íntegra, as entrevistas realizadas, com registo dos aspetos não-verbais da comunicação (e.g., silêncios, gestos, risos, entoação, tom de voz). O resultado final constituiu o *corpus* de análise.

Esse *corpus* foi, de seguida, sujeito a análise de conteúdo, no sentido da identificação de semelhanças e diferenças nos discursos dos participantes. Com o recurso à aplicação do *software* Nvivo10, procedeu-se a uma codificação temática hierárquica, categorizando-se os dados (unidades de análise) em categorias. Esta tarefa de codificação foi precedida por uma seleção dos excertos de fala mais representativos, obtida a partir da segmentação do discurso dos entrevistados (com indicação da sua proveniência). Estes excertos correspondem, deste modo, às unidades de análise presentes no discurso dos indivíduos.

Ao longo do processo de codificação, as categorias foram sendo preenchidas com as unidades de análise. O procedimento adotado seguiu um esquema em três passos: primeiro, e para cada uma das perguntas/macro categorias consideradas, identificaram-se as principais unidades de análise observadas; segundo, verificou-se a codificação realizada, unidade de análise a unidade de análise, tendo-se descodificado o conteúdo inadequado; e terceiro, agregaram-se as unidades de análise em categorias e reorganizou-se a árvore das mesmas.

Por fim, e para complementar a análise, os resultados foram ainda convertidos em frequências e percentagens, de modo a fornecer informação quanto ao peso relativo de cada categoria.

4.3. Resultados

Os resultados obtidos no presente estudo foram organizados e analisados em 4 eixos fundamentais, correspondentes aos objetivos delineados e às questões formuladas, de modo a permitir conhecer as representações sociais do intérprete de língua gestual portuguesa sobre a relevância da sua atuação no processo de ensino-aprendizagem, sobre as principais funções que deve exercer em contexto educativo, sobre os principais obstáculos ao pleno exercício profissional e, por último, sobre práticas que permitam valorizar e aumentar a visibilidade e o conhecimento sobre a sua atividade. Esta análise e organização configura-se nas seguintes macro categorias:

- macro categoria 1 – relevância da atuação;
- macro categoria 2 – funções a exercer;
- macro categoria 3 – constrangimentos ao exercício;
- macro categoria 4 – valorização da atividade.

Q1. Da experiência e conhecimento que têm como intérpretes de língua gestual portuguesa de alunos surdos, consideram a vossa presença no contexto educativo um fator fundamental para a aprendizagem desses alunos?

No que diz respeito à primeira macro categoria – Relevância da Atuação –, observa-se unanimidade no reconhecimento da importância que a presença do intérprete de língua gestual portuguesa assume no contexto educativo. Os extratos de fala que a seguir documentamos sublinham essa relevância:

“O intérprete tem que estar, é imprescindível.” (INTÉRPRETE AB5)

“(...) o intérprete é um membro ativo integrante de uma equipa educativa.” (INTÉRPRETE AB8)

“O que eu senti, uma vez que já trabalho há muitos anos, o que eu fui sentindo ao longo destes anos, nota-se perfeitamente, que o intérprete tem que fazer parte.” (INTÉRPRETE AC2)

Um dos participantes do estudo considera mesmo que, atendendo ao papel do intérprete de língua gestual portuguesa no processo de inclusão do aluno surdo, este assume-se como o mais importante agente educativo:

“Podem dizer aquilo que quiserem, eu sou o maior agente educativo daquele, daquele, ali! Porque ele passa mais tempo comigo!” (INTÉRPRETE AA1)

De sublinhar, ainda, que a relevância da atuação do intérprete de língua gestual portuguesa no processo de ensino-aprendizagem é, na perspetiva dos inquiridos, igualmente reconhecida por parte dos restantes elementos da comunidade educativa, conforme se pode ver nos extratos de fala seguintes:

“Toda a gente, professores consideram-nos um elemento fundamental na equipa. (...) O trabalho é reconhecido, e realmente os professores, a maior parte também vê o intérprete como um membro importante.” (INTÉRPRETE AB8)

“Tanto encarregados de educação como os professores, acham que nós somos fundamentais, que sem nós não seria possível a inclusão dos alunos em contexto escolar, portanto pela minha experiência acho que nos vêem como fundamentais.” (INTÉRPRETE AC1)

Esta relevância encontra sustentação, por um lado, na facilitação da comunicação que este profissional proporciona e, por outro lado, no apoio adicional que presta aos diferentes membros da comunidade educativa (cf. Figura 2 para uma representação esquemática das categorias de resposta encontradas e Quadro A1, para uma descrição das unidades de análise por categoria).



Figura 2. *Árvore da macro categoria 'relevância da atuação' obtida para os intérpretes de língua gestual portuguesa*

Sublinhe-se que o aspeto que mais determina a relevância da atuação do intérprete de língua gestual portuguesa em contexto escolar prende-se com o facto de este favorecer a comunicação entre surdos e ouvintes ($n = 5$; 41,7% do total de unidades de análise produzidas para a macro categoria 'relevância da atuação').

“Eu acho que os professores, na maioria, (...) querem-nos na sala. Eles sabem que nós fazemos falta para que a comunicação resulte.” (INTÉRPRETE AA2)

Também o apoio que é dado aos membros da comunidade educativa, nomeadamente, ao professor ($n = 3$, 25%), ao aluno surdo ($n = 2$, 16,7%) e aos pais ($n = 2$, 16,7%), é referido como algo que reforça a importância de se dispor dos serviços deste profissional na escola. Destacam-se, a título exemplificativo, as seguintes produções:

“Tive escolas que os pais se interessavam, vinham-nos conhecer e queriam saber com quem, e porque os filhos passam o maior tempo deles na escola conosco.” (INTÉRPRETE AA4)

“Há muitos professores que já nos vêem como suporte ao trabalho deles (...).” (INTÉRPRETE AA5)

“O intérprete é visto [pelo aluno surdo] muitas vezes como um amigo, como um psicólogo (...).” (INTÉRPRETE AB9)

Q2. No vosso entender, o intérprete de língua gestual portuguesa é apenas um facilitador de comunicação ou algo mais? Se sim, especifiquem.

Quanto à segunda macro categoria, relativa às funções do intérprete de língua gestual portuguesa, ressalta a existência de um discurso coletivo que põe a tónica numa diversidade de tarefas. Um dos entrevistados chega mesmo a afirmar:

“Tudo. Nós fazemos tudo.” (INTÉRPRETE AA2)

Decorre daqui a realização de tarefas que ultrapassam largamente as funções do intérprete, como é o caso das ilustradas por um dos inquiridos:

“Situações como eu já ouvi, de levar os alunos à casa de banho, fazer funções de contínuos, de funcionários da escola, mas é assim não é para isso que lá estamos, estamos lá para traduzir.” (INTÉRPRETE AB9)

No entanto, quando nos centramos nas funções a exercer por este profissional, apenas foram extraídas três categorias de resposta para um total de 10 unidades de análise (cf. Figura 3 para uma representação esquemática das categorias de resposta encontradas e Quadro A2, para uma descrição das unidades de análise por categoria).

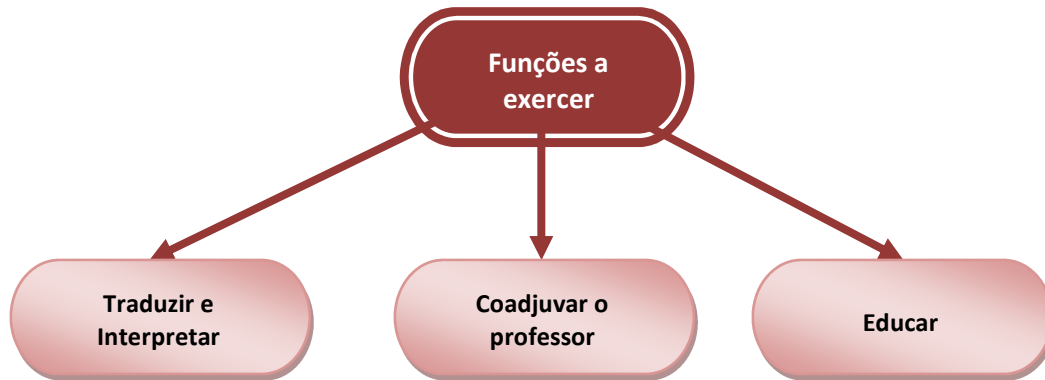


Figura 3. *Árvore da macro categoria 'funções a exercer' obtida para os intérpretes da língua gestual portuguesa*

A primeira função identificada foi, como seria de esperar tendo em consideração desde logo a própria designação da profissão, a de tradutor e de intérprete ($n = 4$; 40% do total de unidades de análise produzidas para a macro categoria 'funções a exercer').

"(...) estamos ali para traduzir, para interpretar." (INTÉRPRETE AC1)

Também a função de coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem assume igual relevo ($n = 4$; 40%), já que o intérprete de língua gestual portuguesa, pelo tipo de trabalho que desenvolve e pelo contacto mais frequente que estabelece com a criança surda, acaba por deter um conhecimento mais aprofundado da mesma, das suas especificidades e dificuldades, podendo, deste modo, auxiliar o professor na adoção de estratégias e na preparação de conteúdos mais eficazes.

"Se souber se aquele intérprete já está a acompanhar aquele aluno, o intérprete podia dizer assim, olhe eu já acompanho esta turma, desde X anos, sei que este aluno tem esta dificuldade assim e assado, mas também já percebi que com esta estratégia o aluno chega lá. (...) Não é só o professor de educação especial que sabe dizer que o professor tem que adequar as aulas aos alunos, utilizando PowerPoint, objetos, eu também sei dizer isso, eu também sei dizer isso, eu tenho formação para dizer isso." (INTÉRPRETE AA8)

Por fim, e com duas ocorrências ($n = 2$; 20%), surge a função que tanto tem vindo a ser rebatida na literatura: a de educar a criança surda.

“Dentro de uma sala de aula com um aluno surdo profundo quem é mais professor? O professor ou eu?” (INTÉRPRETE AA1)

“Para além de ser o ponto de comunicação, ajuda, é o agente educativo, educa as crianças que tem à frente.” (INTÉRPRETE AA4)

Trata-se, todavia, de uma função que não colheu a concordância dos restantes entrevistados, chegando mesmo a haver quem verbalizasse que a função de ensinar compete apenas ao professor:

“Não sou eu que ensino é o professor que ensina, o aluno têm dúvidas eu tenho que perguntar ao professor.” (INTÉRPRETE AA9)

Q3. E quais são os principais obstáculos sentidos no processo de ensino-aprendizagem com a presença do intérprete de língua gestual portuguesa em sala de aula?

Relativamente às representações sociais dos inquiridos sobre os principais obstáculos encontrados no exercício profissional (terceira macro categoria – Constrangimentos ao Exercício), foram identificadas 32 unidades de análise agrupadas em nove categorias de resposta (cf. Figura 3 para uma representação esquemática das categorias de resposta encontradas e Quadro A3, para uma descrição das unidades de análise por categoria).

Das 32 unidades de análise identificadas, a maioria ($n = 8$; 25% do total de unidades de análise produzidas para a macro categoria ‘constrangimentos ao exercício’) reporta-se ao problema do desconhecimento do papel do intérprete de língua gestual portuguesa. Este desconhecimento observa-se, desde logo, por parte deste profissional:

“Mas é isso, falta nós percebermos até onde é que nós podemos fazer ou não porque eu não sei (...) porque nós não sabemos o que é que estamos ali a fazer. Nós não temos formação de base para saber o nosso papel na escola.” (INTÉRPRETE AA1)

No entanto, é igualmente verificado nos restantes membros da comunidade escolar (professores e alunos):

“Mesmo os professores com quem nós trabalhamos, muitas vezes não têm ideia do que é que nós fazemos.” (INTÉRPRETE AB7)

“Muitas vezes os alunos surdos nem sequer têm noção do que é que nós somos ali, os próprios alunos surdos para quem nós vamos traduzir, não sabem o que é que nós somos, confundem-nos às vezes com um professor de apoio, às vezes solicitam-nos coisas que não nos é permitido que não podemos fazer e eles não percebem o porquê de não correspondermos às expectativas deles porque, lá está, eles próprios não têm essa imagem bem formada.” (INTÉRPRETE AB2)



Figura 4. Árvore da macro categoria 'constrangimentos ao exercício' obtida para os intérpretes da língua gestual portuguesa

A segunda categoria de maior frequência ($n = 7$; 21,9%), que designamos por desvalorização profissional, diz respeito ao não reconhecimento da formação de nível superior destes técnicos, o que contribui para um tratamento desigual, diferenciador e de superioridade por parte do professor. Estas conceções estão patentes nos extratos seguintes:

“Há professores que perguntam «Que formaçãozinha é que tiraste?»” (INTÉRPRETE AA3)

“Os professores dizem «És um mero técnico que anda para ali».” (INTÉRPRETE AA4)

“Nós somos tratadas abaixo. Eu, por exemplo, tive uma situação em que um professor me perguntou se o meu curso equivalia a um 12º ano. Eles sentem-se superiores, que têm um determinado poder sobre nós.” (INTÉRPRETE AB4)

Um terceiro constrangimento reporta-se à falta de reconhecimento, por parte do professor, da necessidade da escola dispor de um mediador da comunicação entre ouvintes e surdos. Esta categoria, designada por prescindibilidade do serviço, reúne 4 unidades de análise (12,5%) que, ao sublinharem a falta de recetividade deste profissional, podem condicionar a relação entre este e o professor.

“Os professores que têm mais anos de experiência, são mais reticentes à nossa entrada na sala de aula porque nos vêm como um intruso.” (INTÉRPRETE AA6)

“Eu sei que há escolas, eu estive numa escola em que os professores não me aceitavam na escola: “O que é que está aqui a fazer?”” (INTÉRPRETE AA9)

A precariedade do vínculo contratual é igualmente sentida pelos entrevistados como um forte obstáculo ao exercício da sua atividade ($n = 3$; 9,4%):

“Aqueles reuniões iniciais em setembro onde são explicados o que o conselho de turma, é apresentado o conselho de turma, sim, nós não estamos, e é fundamental. Nós entramos em outubro, e «Olha apareceram estas aqui que é que elas vem fazer?»” (INTÉRPRETE AA1)

“(…) É difícil ter continuidade nas escolas ao longo dos anos para conseguir fazer um trabalho contínuo. É preciso um trabalho ao longo do tempo, e é uma coisa que neste momento está difícil, eu por mim falo, eu todos os anos mudo de escola. Como é que eu vou continuar o meu trabalho, se este ano trabalho numa escola e para o ano estou noutra? Se eu soubesse que daqui a 2 ou daqui a 3 anos eu ainda estaria naquela escola a trabalhar com aqueles alunos, poderia implementar outros projetos que não consigo implementar porque eu para o ano, infelizmente, não sei onde é que estou.” (INTÉRPRETE AB7)

Esta instabilidade contratual não só dificulta a integração na equipa (pois concretiza-se já após o início do ano letivo) como também limita o desenvolvimento contínuo de atividades a médio a longo prazo. Na verdade, a falta de efetivação numa escola implica que, ano após ano, o intérprete de língua gestual portuguesa tenha de recomeçar o seu trabalho, necessitando de tempo para conhecer os seus novos alunos e os novos colegas de profissão e para se integrar na dinâmica do novo estabelecimento de ensino.

A não integração na equipa escolar (quinta categoria encontrada) constitui, igualmente, um constrangimento para o intérprete de língua gestual portuguesa ($n = 3$; 9,4%). Na

perspetiva dos inquiridos, o professor não lhes reconhece competência para se pronunciarem sobre o percurso e desempenho escolar do aluno surdo. O intérprete é visto como alguém externo ao processo educativo.

“(...) A escola, a direção e a coordenação de ensino especial não olham para o intérprete como um agente educativo, como uma pessoa que tem habilitações para opinar, para falar sobre o aluno. Por isso é que os professores, depois também dizem «Não fazes aqui nada na reunião, podes ir embora» porque não têm em conta o nosso trabalho.” (INTÉRPRETE AA8)

“Os professores consideram que nós somos pessoas de fora.” (INTÉRPRETE AB3)

Esta falta de integração na equipa acaba por se repercutir também na própria sala de aula, podendo criar um mal-estar na relação entre professor e intérprete. Na perspetiva do intérprete, o professor põe muitas vezes em causa o seu trabalho e o cumprimento escrupuloso do código de ética a que está sujeito, designadamente, no que diz respeito à reprodução fiel da mensagem/conteúdos a transmitir. Esta categoria, designada por desconfiança do trabalho, apresenta-se com igual frequência que as duas anteriores (i.e., $n = 3$; 9,4%) e conta com registos como os que se ilustram a seguir.

“Ah pois se calhar num teste, o intérprete até diz as respostas ao menino, não é? A gente não tem confiança e não atribui credibilidade aquele trabalho, porque é assim, ela está realmente a falar para ele, mas eu não percebo, pode perfeitamente estar a dar a resposta.” (INTÉRPRETE AB9)

“Numa aula que eu estive e que o professor me disse: «Só vai ficar 10 minutos para traduzir os problemas e depois pode sair, porque você dá a resposta aos alunos».” (INTÉRPRETE AC8)

Na verdade, a partilha da sala de aula por parte do professor não é fácil desde logo porque se trata de um espaço que tradicionalmente lhe pertence em exclusivo. Como nos dizia um dos intérpretes,

“Quando um professor tem um intérprete pela primeira vez, se for mais antigo, ele sente que estamos de facto a invadir ali o espaço dele.” (INTÉRPRETE AA8)

Este sentimento de invasão do espaço acaba por se traduzir em representações erradas por parte do professor quanto ao papel do intérprete de língua gestual portuguesa. Na

perspetiva do intérprete, o professor encara-o como alguém que se encontra na sala de aula para avaliar, para avaliar ao seu desempenho pedagógico. Esta atribuição errada de papel (sétima categoria encontrada; $n = 2$; 6,3%) acaba por se constituir igualmente como um constrangimento ao exercício da atividade do intérprete, já que compromete a relação entre este e o professor.

“Aquilo que eu acho que acontece e que é o que eu sentia na minha escola por exemplo: é o facto de nós estarmos dentro da sala juntamente com eles, o que é que eles pensam? «Eles estão aqui é para me avaliar, eles vão sair daqui e vão dizer aquilo que eu ando a fazer ou deixo de fazer dentro da sala de aula».” (INTÉRPRETE AB6)

“Aqueles professores que já trabalham há muitos anos com os alunos estão habituados a certas práticas e é difícil para eles abdicar delas, e muitas vezes vêm o intérprete como alguém que está ali para avaliar o trabalho dele ou para encontrar as falhas que ele tem, e sentem-se um bocadinho pressionados e isso leva às vezes a um certo mau estar.” (INTÉRPRETE AC3)

Por fim, foram ainda referidos como constrangimentos a falta de autonomia sentida por estes profissionais para o desenvolvimento de iniciativas na escola e imputação da responsabilidade do insucesso dos alunos surdos que lhe é atribuída pelo professor ($n = 1$; 3,1% em ambas as categorias).

“Na nossa escola, não podemos fazer ações de sensibilização porque não tens o direito de o fazer sem a direção autorizar. (...) Não tens esse direito. (...) Nós não temos autonomia para nada.” (INTÉRPRETE AB1)

“O professor diz «O aluno não está a ter resultados satisfatórios, pois se calhar a culpa é do intérprete, porque se calhar não está a interagir bem, a puxar pelo aluno».” (INTÉRPRETE AB9)

Q4. Que sugestões dariam no sentido de melhorar a visibilidade deste profissional em contexto educativo?

Apesar dos constrangimentos acima enunciados, é visível um discurso que aponta para a existência de algumas melhorias, em particular, a nível da aceitação deste profissional no contexto escolar.

“Eu acho que os pais e a comunidade escolar, cada vez mais nos aceita muito melhor e percebe muito bem o nosso papel.” (INTÉRPRETE AA5)

“ (...) eu acho que é um processo que é gradual, é progressivo, nada vai mudar de um momento para o outro, mas que efetivamente eu acho que nos últimos anos, tem feito

“muito para mudar esta atitude, aliás por aquilo que nós fomos falando, já se nota esta diferença.” (INTÉRPRETE AC1)

“ (...) o diretor já nos confessou que agora compreende muito melhor o nosso papel, as nossas funções e aquilo que nós somos, porque para fazer de forma correta (...).” (INTÉRPRETE AB9)

No entanto, apesar destes progressos, há ainda necessidade de se introduzir ações que visem o pleno reconhecimento deste profissional. Na perspetiva do intérprete de língua gestual portuguesa, a valorização da sua atividade passa fundamentalmente pela implementação de cinco ações: participação mais ativa no processo de ensino-aprendizagem, clarificação do seu papel, reconhecimento do seu estatuto profissional, formação de professores e mudança de atitude por parte dos intérpretes. Na Figura 5 encontra-se uma representação esquemática destas cinco categorias de resposta (cf. Quadro A4, para uma descrição das unidades de análise por categoria).



Figura 5. *Árvore da macro categoria 'valorização da atividade' obtida para os intérpretes da língua gestual portuguesa*

A participação ativa do intérprete de língua gestual portuguesa foi a categoria mais expressiva, tendo sido considerada por 8 dos inquiridos (42,1% do total de unidades de análise produzidas para a macro categoria 'valorização da atividade'). Esta participação

ativa passa sobretudo pela possibilidade de poderem emitir o seu parecer em reuniões e concelhos de turma.

“Intérprete no contexto educacional é aquele que tem que participar nas reuniões.”
(INTÉRPRETE AA8)

“Conselhos de turma, eu acho que o nosso papel, acho que senão o mais importante para aí caminha, e que devemos dar a nossa opinião e temos que marcar a nossa posição.”
(INTÉRPRETE AB2)

“Se calhar adaptar um bocadinho a questão da participação, como a AC3 dizia, nos conselhos de turma.” (INTÉRPRETE AC1)

A valorização do trabalho do intérprete de língua gestual portuguesa passa igualmente pela clarificação do seu papel junto de toda a comunidade educativa ($n = 3$; 15,8%), como se pode ver nos depoimentos seguintes:

“Eu acho que falta esclarecer o nosso papel, até para nós. Eu acho que falta esclarecer a base.” (INTÉRPRETE AA1)

“Envolver mais a família, para que possam saber o nosso papel.” (INTÉRPRETE AA7)

“Esclarecer a comunidade escolar, aquela que não está diretamente ligada com os surdos e que eu acho que ainda faz um bocadinho de confusão entre papéis, do formador, do intérprete, do terapeuta, dos meninos surdos: «Mas há meninos surdos que falam, mas há...».” (INTÉRPRETE AC5)

Observa-se, ainda, uma preocupação pelo reconhecimento do estatuto profissional, de modo a dignificar a sua atividade. Esta categoria teve uma frequência igual à categoria anterior (i.é, $n = 3$; 15,8%),

“É outra questão, é o nosso estatuto, se realmente nós fossemos vistas de igual para igual, principalmente com o corpo docente, esta situação de entrar no teu campo não havia qualquer tipo de problemas. (...) O psicólogo é técnico e não é visto como tal. Até os terapeutas da fala, em algumas escolas, têm um estatuto que nós não temos, e são um técnico.” (INTÉRPRETE AA2)

Também com igual frequência encontra-se a categoria relativa à necessidade de formação de professores, no sentido de os preparar para um trabalho profícuo em equipa (i.é, $n = 3$; 15,8%).

“O problema é que essa falta de atenção se calhar está na formação dos professores que não estão preparados sequer para ter um intérprete na sala de aula. Os professores

entram para uma licenciatura mas não são preparados para receberem alunos com necessidades educativas especiais, não tem formação nesse sentido, nem sabem qual é o teu papel.” (INTÉRPRETE AA3)

“Dar formação necessária aos professores para além de dar formação no sentido de, como trabalhar com os alunos surdos, como trabalhar com um intérprete de língua gestual.” (INTÉRPRETE AB3)

“Cursos em que os professores pudessem participar sobre como tirar proveito do intérprete na sala de aula (...).” (INTÉRPRETE AB8)

Por último, e de menor expressividade ($n = 2$; 10,5%), encontra-se a sugestão de mudança de atitude por parte do intérprete de língua gestual portuguesa, como forma de potenciar e valorizar o seu trabalho em contexto escolar.

“Nós próprios, mudarmos a nossa postura.” (INTÉRPRETE AA4)

“É muito da nossa atitude, temos que sensibilizar, saber sensibilizar (...).” (INTÉRPRETE AB5)

4.4. Discussão dos Resultados

No que diz respeito à primeira questão, “Da experiência e conhecimento que têm como intérpretes de língua gestual portuguesa de alunos surdos, consideram a vossa presença no contexto educativo um fator fundamental para a aprendizagem desses alunos?”, verificou-se que os intérpretes de língua gestual assumem-se como facilitadores da comunicação. Os intérpretes de língua gestual entendem que são valorizados pelos funcionários que *“veem em nós o socorro para falar com os alunos surdos”* (INTÉRPRETE AC4), pelos pais que *“já têm conhecimento de qual é o nosso papel”* (INTÉRPRETE AA2) e sentem-se respeitados pelo reconhecimento que os professores lhes fazem quando fazem afirmações como *“Finalmente temos um intérprete ainda bem, porque realmente estou farta de fazer figura de palhaço, por estar aqui a tentar falar e não consigo falar nada”* (INTÉRPRETE AA1).

Já Napier *et al.* (2010) acham que, na prática, os intérpretes de língua gestual assumem papéis mais ou menos intervencionistas durante a interpretação. As autoras referem que o papel do intérprete de língua gestual pode ser associado à descrição de tarefas e comportamentos que não deve ter (dar conselhos pessoais, informações, apoio físico ou psíquico, resolução de conflitos ou ensino), uma vez que o seu trabalho deverá ser

facilitar a comunicação entre pessoas surdas e pessoas ouvintes, fazendo as escolhas linguísticas e culturais apropriadas à transferência das mensagens produzidas por uma pessoa, numa língua, para outra.

Neste estudo, os resultados apontam para o facto dos intérpretes de língua gestual portuguesa se sentirem profissionais essenciais no que toca a esta primeira questão, “*como devem imaginar a minha ausência é tremenda e então às vezes os funcionários tentam-se fazer explicar e os alunos não estão a perceber absolutamente nada do que se está a passar e isso cria muitos pequenos problemas que eu tento resolver*” (INTÉRPRETE AB8).

Este envolvimento leva a outra categoria analisada neste estudo: apoio à comunidade educativa (aos professores, aos alunos surdos e aos pais). Referem que há casos em que o próprio professor pede “*diga-me tudo o que ele diz, por favor ou seja, traduza-me tudo*” (INTÉRPRETE AA3)!

Na revisão bibliográfica efetuada distinguiu-se a hipótese de haver confusão entre o intérprete de língua gestual e o professor, visto que muitas vezes os alunos surdos dirigiam aos intérpretes as suas dúvidas e comentários em vez de o fazerem diretamente com o professor, sendo que, neste estudo, nenhum dos intérpretes de língua gestual portuguesa inquiridos referiu isso. No entanto, Quadros (2002) sublinha que, outras vezes, é o próprio professor que procura obter, através dele, informações sobre o desenvolvimento desses mesmos alunos, situação esta que foi assinalada pelos inquiridos deste estudo, ao afirmarem que afinal o professor visualiza o intérprete de língua gestual “*como suporte ao trabalho deles*” (INTÉRPRETE AA5).

São vários os estudos que reforçam esta ideia: as opiniões do intérprete de língua gestual devem ser tidas em conta como a de qualquer outro profissional, destacando que devido à partilha de uma língua em comum, a língua gestual, o intérprete tem uma maior proximidade comunicativa com o aluno surdo, pelo que tem uma melhor compreensão das necessidades e dificuldades do aluno surdo, podendo facilitar a construção de estratégias de ensino. Deste modo, é fulcral que o docente e o intérprete trabalhem em conjunto, devendo ser disponibilizada da parte do primeiro uma explicação dos conteúdos educativos, da formação que é realizada, bem como a definição de conceitos que possam ser estranhos ao intérprete de língua gestual. Já este deve proporcionar ao docente uma explicação clara das características da língua gestual,

nomeadamente a estrutura gramatical, as características linguísticas, bem como apresentar alguns gestos simples que o docente possa utilizar em sala da aula. O essencial nesta partilha é que haja uma facilitação quer do processo de ensino por parte do docente, quer o ato de interpretação por parte do intérprete de língua gestual (Almeida *et al.*, 2012; Brunson, 2005; Kotaki & Lacerda, 2011; Lacerda, 2005, 2007; Russo, 2009).

Já o apoio aos alunos surdos tem como ponto central da educação, na atualidade, a inclusão. Como referiu Ainscow e Ferreira (2003) e Wilson (2000), entre outros, o conceito de escola inclusiva, assenta em conceitos como a igualdade, a fraternidade, os direitos humanos e a democracia. Para este estudo, tentou agrupar-se as respostas que efetivamente refletiam que a inclusão escolar existia na prática do intérprete de língua gestual portuguesa. Estes referiram que tentam incluir sendo “*o ponto de comunicação*”, a “*ajuda*”, “*o agente educativo*”, o que “*educa as crianças que tem à frente, como qualquer outro funcionário da escola*” (INTÉRPRETE AA4). Apontaram, ainda, que há uma grande entrega aos alunos, reforçando que “*(...) podem dizer aquilo que quiserem, eu sou o maior agente educativo daquele, daquele, ali! Porque ele passa maior tempo, (...) comigo!*” (INTÉRPRETE AA1). Assim, e como refere a Declaração de Salamanca (1994), a escola inclusiva obriga a que se tenha um diferente olhar e um diferente sentir relativamente à riqueza social e à diversidade humana nas suas variadas formas e nos seus diferentes contextos de coabitação. Considera-se que é este novo olhar que os inquiridos afirmam ter e adotam com os alunos que trabalham.

Revelam-se como profissionais que acompanham e apoiam a turma em diversos campos; “*Porque há coisas privadas que os miúdos te dizem, coisas do foro íntimo*” (INTÉRPRETE AA1), e “*ora acompanha mais o aluno, ora vê as situações de uma forma mais imparcial, mais afastado, consegue ter uma perspetiva mais ampla e dizer assim: “Pois se calhar eu consigo ...”*” (INTÉRPRETE AB9). Pereira (2011) confirmou o afirmado pelos profissionais inquiridos revelando que são um “elemento fulcral no seio da comunidade escolar pelo apoio que presta a todos os elementos constituintes da mesma e, essencialmente, no apoio a alunos/as surdos/as e suas respetivas famílias nas diferentes situações pedagógicas e sociais que enfrentam no seu dia-a-dia” (p. 42). O intérprete de língua gestual não pode “ser como um telefone, apenas ‘passando’ a informação de um lado para o outro, sem se envolver e sem manifestar a sua subjetividade”, deverá, antes, ser um aliado, fazendo com que a “pessoa surda assumo o

seu papel nas interações” e, entre outras coisas, peça esclarecimentos diretamente ao seu interlocutor ouvinte, levante a sua mão quando quiser falar, e não pense que o intérprete de língua gestual o fará por si (Pereira, 2008, p. 147). Só quando se dirigirem diretamente, tanto aos professores como aos colegas ouvintes, é que os alunos surdos poderão beneficiar verdadeiramente da sua integração em turmas de ouvintes (Lacerda, 2006; Marschark *et al.*, 2005; Pereira, 2008).

A última categoria que emergiu nesta primeira questão refere-se ao facto da presença em contexto educativo dos intérpretes de língua gestual portuguesa apoiar a comunidade educativa. Por um lado, os próprios professores começam a conhecer um pouco de língua gestual (Lacerda, 2005), por outro lado, também os alunos têm contacto com um profissional que participa ativamente no processo de ensino-aprendizagem como um todo (por exemplo, na sala de aula, em reuniões), e a quem acresce um trabalho importante de apoio aos pais.

Em suma, esta primeira questão demonstrou que os intérpretes de língua gestual se consideram agentes educativos, facilitadores da comunicação, tradutores, membros ativos integrantes da equipa, uma ajuda aos pais, aos funcionários e ao professor, bem como ao aluno surdo. De facto, e na senda de diversos estudos (Kotaki & Lacerda, 2011; Lacerda, 2005; Rodríguez, 2004), é crucial que o intérprete de língua gestual faça parte da comunidade escolar, que participe ativamente no processo de ensino-aprendizagem, e que ajude os outros profissionais da educação através da troca de informações, levando-os a compreender as necessidades e dificuldades do público-alvo de forma a serem feitos todos os ajustes para a construção de uma forte prática pedagógica adequada ao aluno surdo.

No que diz respeito à segunda questão do estudo, “ No vosso entender, o intérprete de língua gestual portuguesa é apenas um facilitador de comunicação ou algo mais? Se sim, especifiquem.”, agruparam-se as respostas em três categorias distintas, designadamente, o facto de este traduzir e interpretar a comunicação entre professores e entre alunos entre si, o facto de co adjuvar o professor e o facto de ser um elo fulcral na educação dos alunos.

Quando os inquiridos falaram acerca da questão colocada, começaram por evidenciar o seu papel apontando que os professores afirmam que são profissionais indispensáveis, sendo que são eles, enquanto intermediários de comunicação, que têm que se adaptar:

“*Nós temos que nos adaptar a essas situações, «Queres falar primeiro fala, eu falo no fim».* (INTÉRPRETE AC3)”

Na própria revisão bibliográfica, Quadros (2002, p. 60) referiu que é imperativo que o intérprete de língua gestual tenha “um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes”. Em Portugal, o que está estipulado sobre o trabalho do intérprete de língua gestual portuguesa, no Decreto-Lei n.º 3/2008, no seu n.º 18 do artigo 23.º, é que lhe compete:

fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das atividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas lecionadas por docentes, reuniões, ações e projetos resultantes da comunidade educativa.

Apesar de estar legislada essa competência a um nível alargado (por exemplo, reuniões, projetos, entre outros) os inquiridos falam do fornecimento de apoio pedagógico especializado, reconhecendo a sua capacidade para trabalhar: “ (...) *aquelas atividades, por exemplo, palestras que são importantes na escola, etc., para os surdos terem o mesmo acesso à informação que os outros.*” (INTÉRPRETE AC8) Pela leitura integral das conversas com os inquiridos percebe-se que são poucas situações em que trabalham fora da sala de aula, mas de forma geral consideram-se ‘multifacetados’, fazendo um pouco de tudo.

No que toca a situações de ‘co adjuvar os professores’, os intérpretes de língua gestual referem que o reconhecimento da sua importância na sala de aula leva a que trabalham em parceria com alguns professores, uma vez que “*muitos professores (...) procuram a nossa opinião e as nossas sugestões e procuram-nos para conversar sobre certos aspetos da educação de alunos que temos à frente*” (INTÉRPRETE AA5). Afirmam, também, que a co docência pode ir além e alargar-se ao conselho de turma onde até são chamados para “*falar quase em 1º lugar*” (INTÉRPRETE AB5). Face ao facto de a presença do intérprete no contexto educativo representar um fator fundamental para a aprendizagem desses alunos, verificou-se que os intérpretes de língua gestual portuguesa sentem, por um lado, que “*fazem parte da equipa educativa*” (INTÉRPRETE AA4) e sentem-se importantes, ficando claro que o intérprete de língua gestual não deve ser encarado como uma ferramenta, mas como um profissional que implementa na sala de aula as ferramentas da interpretação (Spencer, 2001).

Enquanto co construtores de conhecimento, os intérpretes de língua gestual portuguesa assumem uma postura ativa e chegam a afirmar “(...) *eu faço uma coisa que nem todos os professores gostam, mas eu faço na mesma, no final da aula dou um feedback, eu digo: “Olhe eu acho que o aluno não entendeu isto assim, assim... ou ele percebeu mas acho que não vai fazer este trabalho de casa” e o professor olha assim para mim como quem: “Como é que tu sabes que ele não vai fazer?”, “Olhe é assim, eu acho que ele não vai fazer porque a pergunta dizia isto assim, assim...”* (INTÉRPRETE AB8). Enquanto intérpretes e co adjuvantes, consideram estabelecer uma relação própria com os alunos surdos que permite opinar e conhecer as individualidades de cada um, levando à construção de um conhecimento desses alunos e um apoio essencial no processo de ensino aprendizagem; o intérprete deve ter “*VOZ, não só mudar de voz, aos surdos, mas também ter uma voz, na comunidade*” (INTÉRPRETE AC3).

Nesta segunda questão reconheceu-se outras funções importantes do intérprete do língua gestual; assumindo-se como educador dos alunos das mais variadas formas. Em alguns casos assume-se como construtor de material pedagógico e, ainda no que diz respeito às funções do intérprete de língua gestual portuguesa, assumem-se como educadores, sendo definidos em vários casos como sendo representando uma “*ponte*”.

Já Kotaki e Lacerda (2011) referiram que o intérprete de língua gestual, ao ter como função estabelecer a comunicação entre a comunidade surda e ouvinte é visto como um elo de ligação entre as mesmas, sendo o seu trabalho considerado fundamental para ambas. No contexto particular da escola, o intérprete é uma figura de extrema importância para os alunos surdos, uma vez que a sua função não se limita apenas à interpretação dos conteúdos mas ao apoio na educação destes alunos.

Quando se colocou a terceira questão, “E quais são os principais obstáculos sentidos no processo de ensino-aprendizagem com a presença do intérprete de língua gestual portuguesa em sala de aula?”, as observações dos inquiridos foram muito desenvolvidas e apontaram diversos problemas na sua prática profissional. A primeira categoria criada no estudo foi o desconhecimento do papel, havendo um dos participantes que afirmava que “*a 1ª fase é mesmo muito importante nós provarmos ao professor que estamos ali apenas para traduzir para interpretar*” (INTÉRPRETE AC1), dando ideia da própria limitação do papel profissional reforçando o “*apenas*”. O facto de não terem formação de base para eles mesmos saberem o seu papel na escola contribui para este

desconhecimento: *“Eu acho que o trabalho tem de vir de base, a formação basilar está a faltar, o esclarecimento do nosso papel, ponto, e a partir daí, o comparecimento está mal”* (INTÉRPRETE AA1).

Outra categoria é a desvalorização do papel, partilhando experiências menos positivas há os que dizem que têm paciência e são compreensivos, participam em reuniões apenas para as interpretar, não sendo vistos muitas vezes como membros integrantes da equipa educativa, adaptando-se ao professor e posicionando-se abaixo deste. Lacerda (2005) referiu que a presença do intérprete de língua gestual nas escolas continua a não ser bem conseguida. O intérprete de língua gestual portuguesa é encarado, por vezes, como um mero prestador de serviços, que tem como única função a interpretação de aulas. No que toca a esta questão, apesar de alguns intérpretes de língua gestual portuguesa dos grupos focais se sentirem pouco integrados no contexto educativo, é necessário caminhar no sentido da integração do próprio profissional para que este consiga, igualmente, incluir o aluno surdo, desenvolvendo assim o seu trabalho em plenitude e indo além da mera facilitação da comunicação.

No que toca à terceira categoria, ‘a prescindibilidade do papel’, partilham experiências como: *“tive um reunião de direção de 2º período, por causa das notas, e eu cheguei à reunião e o diretor de turma disse que escusava de ter vindo, porque o professor de língua gestual não estava presente, ou seja, ele sabe que eu traduzo, e na sala de aula até aceita completamente as minhas sugestões, até adapta mais a matéria, pergunta-me como é que, outro vocabulário para pôr nos PowerPoint, mas depois a outra parte não reconhece, que é a parte da equipa multidisciplinar e a parte que eu entro nessa equipa”* (INTÉRPRETE AA6). Neste seguimento, afirmam que muitas vezes a comunidade educativa não conhece o seu trabalho e os próprios professores não os querem na sala de aula. De facto, segundo Mélo (2012), quem tem autoridade absoluta é o docente, pois é ele que ministra as aulas, no entanto, e como foi abordado até agora, o intérprete de língua gestual transmite ao aluno surdo os conteúdos programáticos lecionados pelo professor, devendo coexistir no contexto educativo (Mélo, 2012) e trabalhar em conjunto, desenvolvendo um trabalho colaborativo uma vez que o seu papel é fundamental na aprendizagem destes alunos (Santos, 2012; Silva, 2012).

Ainda nesta terceira questão, os intérpretes de língua gestual portuguesa dos grupos focais referiram, entre outros obstáculos, a precariedade do vínculo contratual e a não

integração na equipa escolar. Também neste ponto frisam a relação bastante deficitária com os professores, a falta de informação que os diversos atores têm sobre a surdez ou sobre o papel do intérprete, a indefinição do papel do intérprete, da cultura/política de cada escola e ainda da dependência de terceiros para poder desempenhar a respetiva função. Estes dados vão de encontro à revisão teórica efetuada; o intérprete de língua gestual deverá estar na escola desde o começo do ano letivo, o que muitas vezes não acontece e não pode cingir-se ao trabalho feito em sala de aula, mas trabalhar com o docente estratégias para tornar os conceitos a apreender o mais compreensíveis possível (Almeida *et al.*, 2012). Como contornar estes obstáculos que se refletem na literatura e nos grupos focais em estudo?

Barker e Huff (2009) e Rex (2007) consideram que a realização de *workshops* e ações de consciencialização para a comunidade escolar das necessidades dos alunos surdos, bem como uma explicação das reais funções do intérprete de língua gestual seriam fulcrais para contornar a ‘desconfiança’ que existe em torno do seu trabalho. Uma vez que esta é uma profissão recente (iniciou-se, por volta de 1999), esta pode ser a causa para a existência em contexto escolar, de tensão e vários problemas com outros profissionais, devido ao desconhecimento da função que detém, da sua responsabilidade de atuação em sala de aula, bem como a dificuldade de reconhecimento do intérprete de língua gestual portuguesa como um profissional de educação (Pereira, 2011).

Os intérpretes de língua gestual portuguesa apontaram ainda a atribuição errada do papel, consideram que estão “*sempre em função do trabalho de alguém*” (INTÉRPRETE AA1) e a sua postura em relação ao trabalho é de abordar os professores por ‘professor’, colocando-o deste modo numa posição superior.

Para contornar estas dificuldades, bem como a ‘falta de autonomia sentida’, os intérpretes de língua gestual portuguesa consideram que deveriam ter uma presença maior nos conselhos de turma, exercer pressão junto das escolas, participar em reuniões, funcionar de forma clara desde o início da colaboração, mudar a postura e dar *feedback* aos professores no final da aula. É fulcral entender-se que o intérprete de língua gestual portuguesa, com base num código de ética, deve dar continuidade ao seu trabalho e desenvolver instrumentos específicos para o desempenho da função e um envolvimento maior da família. Este é o caminho; o adolescente e o adulto aceitam melhor a presença do intérprete de língua gestual em sala de aula, uma vez que possuem uma maior

perceção que a presença deste profissional é fundamental para estabelecer a ponte comunicacional com os pares e os docentes ouvintes (Mélo, 2012).

Os próprios intérpretes de grupo focal fazem diversas sugestões que passa por abarcar a família, integrarem os conselhos de turma e as reuniões com a equipa de educação especial e formar os professores no sentido de explicar como se trabalha com alunos surdos e intérpretes de língua gestual na sala de aula.

Não obstante, os intérpretes de língua gestual têm de enfrentar dois grandes desafios linguísticos: consolidar as próprias competências linguísticas e lidar com a variação e imprevisibilidade do uso da linguagem pelos outros. As competências linguísticas do intérprete de língua gestual incluem não só a capacidade de compreender e de se expressar facilmente em duas línguas, mas também o conhecimento estrutural de ambas, para que possa contornar os problemas que surgem na transferência de significados entre elas, uma vez que as modalidades diferentes – uma é oral-auditiva e a outra visual-gestual – criam necessariamente diferenças estruturais (Napier *et al.*, 2010).

A ‘responsabilização pelo insucesso’ que muitas vezes lhes é atribuída, deve atender ao facto de o desenvolvimento de competências em língua gestual se dar habitualmente ao mesmo tempo que o desenvolvimento de competências de interpretação, sendo preciso ter presente que o ensino da língua gestual como segunda língua deve ser encarado do mesmo modo que o ensino de outras línguas estrangeiras. Então, tal como quando aprende uma língua estrangeira, o aluno deve envolver-se em tarefas reais, abordando assuntos que lhe despertem interesse. Deste modo, será possível integrar as estruturas gramaticais da língua e os conteúdos temáticos ao mesmo tempo que se mantém a motivação do aluno.

Por último, quando questionados sobre “Que sugestões dariam no sentido de melhorar a visibilidade deste profissional em contexto educativo?”, salientam a relevância das características do espaço físico, a dinâmica e as interações entre as pessoas que estão presentes, e até mesmo a presença do intérprete como fator contributivo para a precisão, ou a falta, da qualidade do desempenho de funções do intérprete de língua gestual. O intérprete competente deve compreender e responder adequadamente à linguagem e aos aspetos sem linguagem de cada atribuição de interpretação, de modo a desenvolver a atividade complexa de interpretar a língua gestual.

Um ponto essencial para o reconhecimento dos intérpretes de língua gestual, enquanto profissionais, é sentirem-se integrados na equipa educativa da escola onde desempenham funções. Neste sentido, Crespo *et al.* (2008, p. 40) referem que o intérprete de língua gestual portuguesa deve ser integrado na equipa, ao abrigo da alínea e) do n.º 7 do Decreto-Lei n.º 3/2008 – “Outros profissionais ou serviços da escola (...)” ou da efetiva criação de “espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências, numa perspetiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo, entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos” (idem), onde o intérprete de língua gestual portuguesa também seja convidado a participar.

De forma sucinta, cruzando as respostas dos inquiridos com a revisão bibliográfica realizada, pode dizer-se que as principais dificuldades encontradas por este profissional na sala de aula/escola são: (i) a profissão, isto é falta de apoio, incentivo e valorização do trabalho do intérprete; (ii) a inexistência de vocábulos gestuais para o vocabulário utilizado, o que complica o trabalho do intérprete na transmissão dos conteúdos escolares; (iii) o domínio gestual, uma vez que o domínio da língua gestual varia entre as pessoas surdas, o que constitui uma dificuldade acrescida para o trabalho do intérprete; (iv) o desconhecimento, por parte da comunidade educativa das funções do intérprete, o que pode criar situações constrangedoras para ambos; (v) a escassez de recursos visuais, uma vez que estes são os mais apelativos para a pessoa surda e, (vi) a língua portuguesa, ausência de competências nesta língua, por parte da pessoa surda (Lacerda, 2010).

Entendeu-se que os papéis dos intérpretes de língua gestual portuguesa em sala de aula são essenciais para que se caminhe na direção da ‘escola inclusiva’, sendo responsável pela interpretação da língua oral para a língua gestual e vice-versa, o esclarecimento de dúvidas e de indicações do e para o professor, facilitar a interação entre pares, privilegiar a aprendizagem das crianças surdas e manter os professores (do regular e do ensino especial) informados sobre o progresso das crianças surdas. O intérprete de língua gestual deve desempenhar uma atividade profissional durante o ano letivo, em tempo integral, o que permite o conhecimento da rotina da sala de aula, o desenvolvimento de instrumentos pedagógicos e uma dedicação ao processo de ensino-aprendizagem o melhor possível.



ESTUDO 2 | REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR

5.1. Introdução

A necessidade de contratar um profissional intérprete de língua gestual tem em vista minimizar as dificuldades de acesso à informação por parte dos alunos surdos, já que, estes encontram uma desigualdade linguística dentro da sala de aula, por não terem uma língua compartilhada com os seus colegas e professores ouvintes.

O intérprete de língua gestual é deste modo, uma figura fulcral para a comunidade surda e ouvinte, sendo considerado um mediador comunicacional, atuando entre a língua oral (a língua portuguesa), e a língua gestual, num processo “ativo, dinâmico e dialético” (Kotaki & Lacerda, 2011, p. 76). Este profissional, atuando no processo de comunicação, é responsável pela inclusão, e/ou exclusão, do aluno surdo, se a este for dado, ou negado, o direito de participar no processo de discussão e resolução de dúvidas em sala de aula (Mendes, 2012).

É neste seguimento, apesar das inúmeras dificuldades que vivenciam do ponto de vista profissional, que os intérpretes de língua gestual tentam minimizá-las o mais possível, até porque não conseguem ser alheios aos problemas de aprendizagem e de cognição dos surdos, recorrendo a inúmeras estratégias de preparação e adaptação, de forma a poder transmitir a mensagem o melhor possível para o surdo (Santos *et al.*, 2008).

Atendendo à complexidade da sua atuação, não é de estranhar que o papel do intérprete de língua gestual portuguesa possa beneficiar de um maior conhecimento das suas funções por parte da comunidade educativa. Por essa razão, torna-se importante averiguar quais as representações que os professores têm em torno do intérprete de língua gestual, das suas funções e responsabilidades, bem como das especificidades do seu contexto de atuação.

Assim, o presente estudo tem como **objetivo geral** investigar as representações sociais do professor quanto ao papel que o intérprete de língua gestual portuguesa desempenha na educação de crianças surdas.

Por analogia com o estudo anterior, e de modo a possibilitar a comparação entre ambos os agentes educativos (professores e intérpretes de língua gestual portuguesa), delinearão-se quatro **objetivos específicos** que visam entender:

1. A importância que o professor atribui ao intérprete de língua gestual portuguesa para a aprendizagem escolar das crianças surdas;
2. O papel que, do ponto de vista do professor, o intérprete de língua gestual portuguesa detém em contexto educativo;
3. Os principais obstáculos ao processo de ensino-aprendizagem que a presença do intérprete de língua gestual portuguesa em sala de aula impõe;
4. As principais ações a implementar junto da comunidade educativa com vista à clarificação do âmbito do exercício profissional do intérprete de língua gestual portuguesa.

5.2. Método

i. Participantes

Participaram neste estudo 26 professores, com idades compreendidas entre os 34 e os 62 anos (cf. Quadro 2). À data da recolha dos dados, os participantes encontravam-se a desempenhar funções em escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos ($n = 18$) ou em escolas com oferta de educação bilingue para alunos surdos ($n =$

8), nas zonas norte e centro do país. Em termos das habilitações literárias, mais de metade ($n = 18$; 69%) eram detentores do grau de licenciatura.

Quadro 2. *Caracterização dos professores quanto à idade e ao sexo*

Grupo	Idade		Sexo	
	Média (DP)	Min. - Máx.	Feminino	Masculino
Professores	49,85 (7,17)	34 - 62	18	8

No que diz respeito ao tempo total de serviço, apenas 1 professor exercia a sua atividade há menos de 10 anos (9 anos); todos os outros detinham experiência profissional de 12 ou mais anos ($n = 1$ com 12 anos; $n = 1$ com 17 anos; $n = 1$ com 18 anos; $n = 2$ com 19 anos; $n = 3$ com 23 anos; $n = 3$ com 26 anos; $n = 1$ com 27 anos; $n = 1$ com 28 anos; $n = 1$ com 29 anos; $n = 2$ com 30 anos; $n = 1$ com 31 anos; $n = 2$ com 32 anos; $n = 2$ com 34 anos; $n = 1$ com 35 anos; $n = 1$ com 37 anos e $n = 2$ com 38 anos). O tempo total de serviço é, em média, de 26, 8 anos ($DP = 7,75$), baixando para 14,6 anos ($DP = 8,76$; Min.-Máx. = 1-34) quando se considera o tempo médio de serviço na escola onde se encontravam a exercer funções no momento do estudo.

Importa sublinhar que a maior parte dos participantes ($n = 20$; 77%) presta os seus serviços apenas a um nível de ensino ($n = 5$ no 2º ciclo do ensino básico; $n = 9$ no 3º ciclo do ensino básico; e $n = 6$ no ensino secundário). Os restantes distribuem-se por dois níveis de ensino ($n = 3$ no 2º e 3º ciclos do ensino básico; $n = 3$ no 3º ciclo do ensino básico e secundário).

Relativamente às disciplinas, a maioria leciona apenas uma disciplina ($n = 15$; 58%); outros lecionam duas ou mais ($n = 8$; 31%) e os restantes não referiram a disciplina lecionada ($n = 3$; 11%). A maioria das disciplinas lecionadas são: Geografia ($n = 3$; 13%); Ciências Naturais ($n = 2$; 8,7%); Educação Física ($n = 1$; 4,3%); Apoio Educação Especial ($n = 1$; 4,2%); Português ($n = 2$; 8,7%); Inglês ($n = 2$; 8,7%); História ($n = 1$; 8,7%); Matemática ($n = 2$; 8,7%) e Informática ($n = 1$; 8,7%). Outras disciplinas apontadas foram Educação Moral e Religiosa Católica, Desenvolvimento Pessoal e Social, Educação e Tecnologias, Educação Visual, Cidadania e Mundo Atual, Francês, entre outras.

No que diz respeito ao número de alunos surdos, relativo ao ano escolar 2012/2013, os professores apontaram para um total de 198 crianças. Deve salientar-se que 8 professores não responderam ($n = 8$; 31%), mas a maioria ($n = 16$; 69%) referiu o número de alunos com que trabalhou, perfazendo uma média de 10 alunos por professor ($DP = 9,50$; Min.-Máx. = 1-35).

Quando perguntamos as turmas em que leciona, 53,9% dos professores ($n = 14$) referem que lecionam a turmas de alunos ouvintes com alunos surdos integrados. Dos restantes, 30,8% ($n = 8$) lecionam só em turmas de alunos surdos e 15,4% ($n = 4$) lecionam em turmas quer de alunos ouvintes com alunos surdos integrados, quer em turmas só de alunos surdos.

De salientar, ainda, que em 96% ($n = 25$) das escolas trabalhavam, para além dos professores, intérpretes de língua gestual portuguesa; 77% ($n = 20$) de docentes surdos e professores de Educação Especial; 73% ($n = 19$) de terapeutas da fala e numa escola havia uma psicóloga e noutra uma assistente operacional surda.

No que diz respeito ao facto dos professores terem formação certificada em língua gestual portuguesa, 19 professores não têm formação (73%) contra 7 professores (27%) que têm formação certificado em língua gestual portuguesa. Já no que concerne ao domínio da língua gestual apenas 1 professor se considera competente ($n = 1$; 4%), referindo os restantes que consideram ter um domínio elementar ($n = 17$; 65%) ou inexistente ($n = 8$; 31%).

Por fim, apesar de todos os professores considerarem ter experiência no ensino de alunos surdos, com uma média de anos de experiência por professor de 9,9 anos ($DP = 9,79$; Min.-Máx. = 1-34), deve reter-se que a maior parte não tem especialização em deficiência auditiva ($n = 22$; 85%). Relativamente aos que têm ($n = 4$; 15%), 1 professor tem formação especializada na área da surdez, 1 professor tem o curso de formação especializada em Educação Especial; 1 professor tem formação em problemas graves de comunicação/surdez e o outro professor tem formação em problemas de linguagem e surdez.

ii. Material

Grupos focais

Assentando na mesma metodologia do estudo anterior, procedeu-se à elaboração de um guião da entrevista do grupo focal (cf. Apêndice IV) agrupando-se as questões centrais a partir dos objetivos traçados, procurando, deste modo, potenciar-se a experiência subjetiva dos participantes.

Questionário sociodemográfico

Tal como no estudo 1, de forma a poder ser feita a caracterização da amostra e, conseqüentemente, a contextualização e a interpretação da informação recolhida nos grupos focais, procedeu-se à elaboração de um questionário sociodemográfico (cf. Apêndice V). Este questionário foi organizado em três blocos temáticos: (1) dados pessoais, para recolha de dados relativos à idade do participante, sexo, habilitações literárias, profissão e concelho de residência, (2) dados profissionais, para recolha de informação relativa ao tempo de serviço como professor, quer total quer na escola onde exerce funções, à escola onde trabalha, aos níveis de ensino e turmas em que leciona, passando pelo número de alunos que teve no ano letivo 2012/2013 e os técnicos disponíveis na escola e, (3) dados complementares, de forma a compreender se os professores têm formação certificada em língua gestual portuguesa, qual o seu nível de domínio, bem como os anos de experiência com alunos surdos e, por fim, fazer um levantamento da especialização em deficiência auditiva que têm.

iii. Procedimento

Recolha de dados

O processo de seleção da amostra obedeceu a uma estratégia de conveniência, tendo sido contactada a direção das escolas via correio eletrónico, que posteriormente reencaminharam para os professores de Educação Especial e consecutivamente procederam à constituição dos grupos, nas zonas norte e centro do país. Nesse contacto procedeu-se à entrega de consentimento informado, dando conta da necessidade, para

participar no estudo, da gravação áudio dos grupos focais para facilitar a posterior transcrição e análise. Foi, ainda, salvaguardada a participação voluntária e o caráter confidencial dos dados fornecidos.

Após o consentimento informado para participação no estudo, procedeu-se à constituição dos grupos focais. De modo a garantir conformidade com o estudo 1, o 1.º grupo focal foi constituído por 6 professores de uma escola do Norte, que representamos por BA; o 2.º grupo focal foi constituído por 11 professores igualmente do norte, que representamos por BB e o 3.º grupo focal foi constituído por 9 professores de uma escola do centro do país, que representamos por BC.

Os grupos focais foram realizados em cada uma das escolas (2 norte e 1 centro) e as reuniões decorreram num ambiente tranquilo, numa sala de aula, onde foram previamente preparados os espaços com as mesas e os participantes dispostos em círculo.

Cada discussão foi iniciada por um breve introdução em que eram apresentados os objetivos da atividade, e onde era reforçado, uma vez mais, o caráter voluntário e confidencial da participação. De seguida, foi solicitado o preenchimento do questionário sociodemográfico. Por fim, os participantes foram convidados a discutir os temas em análise, tendo as questões constantes do guião sido progressivamente introduzidas. Em termos médios, a duração dos grupos focais oscilou entre os 45 e os 110 minutos.

Análise de dados

Assentando na mesma metodologia do estudo anterior, as entrevistas realizadas foram transcritas, de modo exato e na íntegra, com registo dos aspetos não-verbais da comunicação (e.g., silêncios, gestos, risos, entoação, tom de voz). O resultado final constituiu o *corpus* de análise.

Recorreu-se, igualmente à aplicação do *software* Nvivo10, procedendo-se a uma codificação temática hierárquica, categorizando-se os dados (unidades de análise) em categorias. Esta tarefa de codificação foi precedida por uma seleção dos excertos de fala mais representativos, obtida a partir da segmentação do discurso dos entrevistados (com

indicação da sua proveniência). Estes excertos correspondem, deste modo, às unidades de análise presentes no discurso dos indivíduos.

Ao longo do processo de codificação, as categorias foram sendo preenchidas com as unidades de análise. O procedimento adotado seguiu o mesmo esquema de três passos que foi utilizado no estudo anterior.

Por fim, e para complementar a análise, os resultados foram ainda convertidos em frequências e percentagens, de modo a fornecer informação quanto ao peso relativo de cada categoria.

5.3. Resultados

Os resultados obtidos no presente estudo foram organizados e analisados tomando como base os mesmos 4 eixos do estudo anterior, de modo a permitir conhecer as representações sociais dos professores em torno dos intérpretes de língua gestual e a sua relevância na quebra de barreiras de comunicação, na promoção de um ambiente inclusivo, do favorecimento da aprendizagem e, não menos relevante, na facilitação da comunicação. Esta análise e organização configura-se nas seguintes macro categorias:

- macro categoria 1 – relevância da atuação;
- macro categoria 2 – funções a exercer;
- macro categoria 3 – constrangimentos ao exercício;
- macro categoria 4 – valorização da atividade.

Q1. Da experiência e conhecimento que têm como professores de alunos surdos, consideram a presença do intérprete de língua gestual portuguesa no contexto educativo um fator fundamental para a aprendizagem desses alunos?

Relativamente à percepção dos inquiridos sobre a presença do intérprete de língua gestual portuguesa no contexto educativo e a sua importância em quebrar barreiras de comunicação, os extratos seguintes denotam esse reconhecimento pelo intérprete:

“Eles estão sempre a dar-nos orientação nesse sentido, e nós vamos aprendendo, é fundamental.” (PROFESSOR BB2)

“Para mim é fundamental, se eu não falo... não domino a língua gestual, é claro que eu preciso de uma intérprete na sala de aula para comunicar com os alunos surdos (...).” (PROFESSOR BB10)

“Tenho aprendido estes anos como fazer as perguntas nos testes, ou não utilizar determinado vocabulário.” (PROFESSOR BC2)

Dois dos participantes do estudo consideram mesmo que o desempenho da sua atividade enquanto professor seria muito dificultado sem o intérprete de língua gestual:

“Eu acho que realmente o intérprete é facilitador sem dúvida imprescindível. É a nossa ajuda.” (PROFESSOR BA2)

“Realmente eu acho que se não tivesse intérprete, nomeadamente quando trabalhei com surdos profundos, eu não conseguiria trabalhar, o meu trabalho sem o intérprete não poderia funcionar porque eu não seria capaz de comunicar.” (PROFESSOR BC1)

De apontar, ainda, que a relevância da atuação do intérprete de língua gestual portuguesa no processo de ensino-aprendizagem é, na perspetiva dos professores, ampla e abrangente, como se pode ver nos extratos de fala seguintes:

“O intérprete poderia ter, por exemplo, [lugar] também nos órgãos de gestão intermédios ou noutros da escola (...) O trabalho é reconhecido, e realmente os professores, a maior parte também vê o intérprete como um membro importante.” (PROFESSOR BA4)

“Pode haver muito mais que o simples facilitador de comunicação, (...) pode haver um relacionamento que vai para além disso o relacionamento interpessoal com o aluno” (PROFESSOR BA5)

Tal como no estudo anterior, esta relevância funda-se, por um lado, no facto de se apresentar como um facilitador da comunicação e, por outro lado, no apoio que presta à comunidade escolar, em particular, ao professor e ao aluno (cf. Figura 6 para uma representação esquemática das categorias de resposta encontradas e Quadro A5, para uma descrição das unidades de análise por categoria).



Figura 6. *Árvore da macro categoria 'relevância da atuação' obtida para os professores*

Apesar de o papel primordial do intérprete de língua gestual portuguesa ser o de permitir a comunicação eficaz e eficiente entre a comunidade surda e a ouvinte, é importante sublinhar que, na perspetiva do professor, este papel não é o mais valorizado. Na verdade, a categoria de resposta que designamos por 'facilitador da comunicação', e que ilustramos de seguida, apenas deu conta de 30% do total de unidades de análise ($n = 3$ em 10).

"(...) não domino a língua gestual, é claro que eu preciso de uma intérprete na sala de aula para comunicar com os alunos surdos, portanto de outra forma seria muito difícil, praticamente impossível, para mim que tenho muitas dificuldades quando não estão no princípio do ano, pronto." (PROFESSOR BB4)

"(...)a presença do intérprete era para dar um pequeno aconchego, porque muitas vezes a matéria que lecionamos é muito técnica e implica conceitos específicos." (PROFESSOR BC7)

De facto, para o professor, a relevância da atuação do intérprete em contexto escolar é sobretudo devida ao apoio e orientação que este profissional lhe presta ($n = 5$; 50% do total de unidades de análise produzidas para esta macro categoria):

"Quero reforçar esta ideia de haver um trabalho de equipa entre o professor e o intérprete, e reforçar porquê? Porque eu já tive a experiência de trabalhar com intérpretes em equipa e sem ser em equipa." (PROFESSOR BB8)

“Esqueço-me sempre, às vezes estou a explicar, estou a escrever no quadro, e estou a falar virada de costas e, depois lembro-me de que não posso fazer isso lá viro-me outra vez, porquê? Porque isto me foi ensinado...” (PROFESSOR BC5)

“Nós aprendemos muito com os intérpretes (...). Aprendendo a não utilizar determinado vocabulário, a utilizar outro, vou aprendendo a... muitas vezes nas questões tento utilizar uma linguagem. É daqueles pormenores que nos ficam, que nós aprendemos, infelizmente não se é capaz às vezes de chegar onde nós queremos chegar que é: ajudá-los o mais possível.” (PROFESSOR BC3)

Decorre daqui o reconhecimento por parte dos professores de que os intérpretes de língua gestual são profissionais que acompanham e apoiam a turma, quebrando barreiras de comunicação, favorecendo a aprendizagem, promovendo um ambiente inclusivo e facilitando a compreensão da mensagem, uma vez que é considerado um membro ativo integrante da equipa educativa.

“Elas são incríveis, impecáveis em tudo, envolvem-se de uma forma, que vai para além daquilo que era suposto ser feito por intérprete, o que é muito bom, e peço qualquer coisa e elas fazem, sempre em prol daquilo que é a aprendizagem, acho muito bem.” (PROFESSOR BB9)

Por fim, os professores valorizam ainda o apoio que é prestado ao aluno surdo ($n = 2$; 20% do total de unidades de análise produzidas para a macro categoria ‘relevância da atuação’).

“(...) e o interprete intervém quando o aluno não conhece aquela palavra, por exemplo: passar, pensou que era passear.” (PROFESSOR BB7)

“[É um] anjo da guarda que eles têm, um segundo pai, um terceiro, pai como quiserem.” (PROFESSOR BC6)

Q2. No vosso entender, o intérprete de língua gestual portuguesa é apenas um facilitador de comunicação ou algo mais? Se sim, especifiquem.

Relativamente à segunda macro categoria, no que toca às representações dos professores sobre as funções do intérprete de língua gestual portuguesa, sobressai desde logo um discurso que enfatiza o papel educativo que este detém:

“Mas num grupo de trabalho quando está o professor e o intérprete são os dois intervenientes educativos que lá estão.” (PROFESSOR BB5)

No entanto, este papel educativo tem objetivos e características próprias e distingue-se do papel do professor. Conforme referiu um dos entrevistados,

“Eles não se intrometem, e isso é ponto assente para mim, neste momento eles não vão para além das competências que eles têm, não se intrometem por exemplo nos conteúdos da minha disciplina, porque eles não são professores da minha disciplina, tal como eu não lhes vou dizer que estão a interpretar mal ou que... não, mas cada pessoa no seu galho, evidentemente.” (PROFESSOR BB8)

Na perspetiva do professor, as funções atribuídas ao intérprete de língua gestual portuguesa passam fundamentalmente pela tradução e interpretação das mensagens e pelo apoio pedagógico (cf. Figura 7 para uma representação esquemática das categorias de resposta encontradas e Quadro A6, para uma descrição das unidades de análise por categoria).

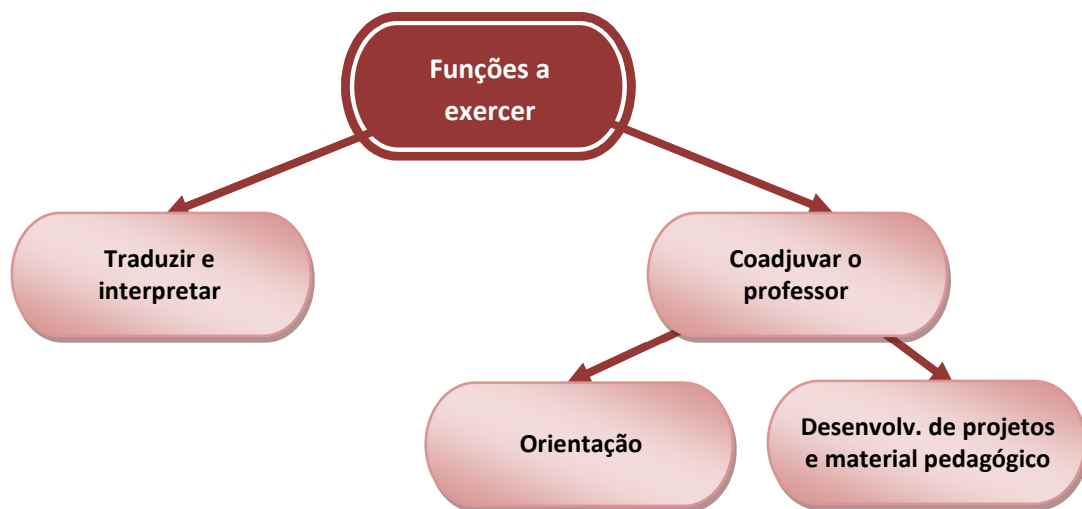


Figura 7. *Árvore da macro categoria 'funções a exercer' obtida para os professores*

Como seria de esperar, atendendo ao papel primordial que lhe está associado (visível, desde logo, na própria designação profissional), o intérprete de língua gestual é visto como um intermediário da comunicação entre professores e alunos e entre alunos entre si, já que interpretam as mensagens a transmitir. Esta categoria, que designamos por 'traduzir e interpretar', deu conta de 37,5% do total de unidades de análise observadas ($n = 3$ em 8) e pode ser vista nos exemplos que se segue:

“(...) os adultos dirigiam-se à escola, como sendo uma escola de referência e não havia um intérprete para ir ajudar a fazer a matrícula (...), muitas vezes eles são analfabetos não sabem fazer e comunicam mal, e não haver um intérprete que garantisse...” (PROFESSOR BA1)

“Só que depois muitas questões específicas de interpretação daquilo que é dito sem o intérprete é completamente impossível eles perceberem e haver comunicação, há uma barreira completa, se não existir intérprete.” (PROFESSOR BA4)

“O intérprete de língua gestual funcionou lindamente, havia partes em que eu explicava, posteriormente era explicado à aluna com a linguagem que ela entendia aquilo que eu estava a dizer, e sempre funcionou muito bem.” (PROFESSOR BC6)

Relativamente à categoria ‘coadjuvar o professor’, a sua concretização passa fundamentalmente por orientar o professor ($n = 2$; 25% do total de unidades de análise produzidas para a macro categoria ‘funções a exercer’) e por desenvolver projetos e material pedagógico adaptado aos alunos surdos ($n = 3$; 37,5%).

A função de orientação tem sobretudo a ver com indicações que o intérprete pode fornecer ao professor de modo a facilitar e a favorecer o processo de ensino-aprendizagem de crianças surdas. Na verdade, pelo tipo de trabalho que desenvolve e pelo contacto mais frequente que estabelece com a criança surda, acaba por deter um conhecimento mais aprofundado da mesma, das suas especificidades e dificuldades, podendo, deste modo, auxiliar o professor na adoção de estratégias e na preparação de conteúdos mais eficazes.

“Quantas e quantas vezes nós não estamos atentos a determinadas situações e é o intérprete que nos chama à atenção, portanto se houver uma boa articulação de toda a equipa educativa, os alunos tem que nos ver como uma equipa.” (PROFESSOR BB1)

“Eu sinto-me mais segura com a presença do intérprete e para além disso pode-nos sempre aconselhar.” (PROFESSOR BC5)

Para além desta orientação, o intérprete tem ainda a função de colaborar no desenvolvimento de projetos educativos e na construção de material pedagógico especializado, conforme se pode ver nos extratos de fala seguintes:

“Nós lançamos determinados projetos, eles intervêm, mas não intervêm só para interpretar, não só para passar a mensagem, também para produzir e trabalhar e fazer crescer esse dito projeto conjuntamente com os alunos.” (PROFESSOR BB4)

“(...) além de que ultrapassa perfeitamente só a sala de aula, porque neste momento, elas estão a trabalhar imenso para as disciplinas, na produção de materiais bilingues.” (PROFESSOR BB6)

“[Se] o intérprete, [fosse] apenas um mediador, ele não se envolvia, quando é preciso irmos a uma visita de estudo ele podia dizer: “Não vou”, e outro tipo de projetos, eles são incríveis (...).” (PROFESSOR BB9)

Q3. E quais são os principais obstáculos sentidos no processo de ensino-aprendizagem com a presença do intérprete de língua gestual portuguesa em sala de aula?

O reconhecimento da importância do intérprete de língua gestual portuguesa em contexto escolar é inequívoco e encontra-se patente no discurso dos entrevistados,

“Eu acho que realmente o intérprete é facilitador sem dúvida, imprescindível, é a nossa ajuda.” (PROFESSOR BC2)

“(...) com o colega da língua gestual então é ótimo, porque nós trabalhamos para um aluno ou para mais do que um aluno, mas com o colega sempre a trabalhar connosco. Portanto acho que é muito positivo a presença deles em sala de aula e sobretudo se for com alunos específicos.” (PROFESSOR BC3)

Mas apesar deste reconhecimento, a presença de um elemento novo na sala de aula, para além do professor e dos alunos, traz consigo outras dinâmicas e alguns obstáculos que importa ultrapassar, exigindo adaptações por parte de todos os agentes educativos, incluindo do professor.

“Eu comecei a adotar outra postura porque é inevitável entrar em diálogo e sentir ali o intérprete como uma parte da aula, eu comecei a partilhar algo com os intérpretes, partilhamos e partilhamos as piadas, temos sentido de humor uns com os outros e depois traduzimos para os miúdos, eu começo a estar mais chegado ao intérprete fisicamente e até na própria condução da aula, portanto acabo por ultrapassar um bocadinho esse obstáculo.” (PROFESSOR BA6)

Dos constrangimentos observados, as respostas dos professores (num total de 14 unidades de análise) agrupam-se em quatro categorias (cf. Figura 8 para uma representação esquemática das categorias de resposta encontradas e Quadro A7, para uma descrição das unidades de análise por categoria), designadamente,

desconhecimento das matérias curriculares por parte do intérprete, interferência na atividade do professor, desvalorização profissional e precariedade do vínculo contratual.



Figura 8. *Árvore da macro categoria 'constrangimentos ao exercício' obtida para os professores*

O maior constrangimento assinalado pelos inquiridos diz respeito ao desconhecimento das matérias curriculares por parte do intérprete ($n = 5$; 35,7% do total de unidades de análise produzidas para a macro categoria 'constrangimentos ao exercício'), o que poderá conduzir a traduções e interpretações erradas ou não muito fiéis do conteúdo a transmitir. Os extratos a seguir demonstram com clareza esta dificuldade:

*“Eu posso dar o exemplo de uma obra, se o professor de português estiver a explicar os *Maias* ou uma coisa assim, se o intérprete não tiver lido, (...) está a traduzir com outro sentido, porque não está tão distante do assunto. Pronto, é basicamente isto. Pode nem ter lido, não é? e traduz literalmente o que o professor diz, mas se tiver lido a obra, naturalmente que falará dela com outro sentido.” (PROFESSOR BA1)*

“Para transmitir conhecimentos científicos organizados e com qualidade idêntica à que temos dos ouvintes, penso que será muito difícil.” (PROFESSOR BA5)

“Não saber a língua não vale a pena lá estar, não se entende como pode transmitir se não está entender.” (PROFESSOR BC6)

“Ele tem que conhecer muitas vezes as matérias.” (PROFESSOR BC8)

Um dos inquiridos chega mesmo a afirmar que o conhecimento das matérias permitiria ao intérprete ter praticamente o mesmo papel do professor, o que deixa antever uma eventual confusão das funções destes profissionais que, a se confirmar, pode levar à delegação por parte do professor da responsabilidade de este assumir o ensino dos conteúdos.

“É como os professores, ou seja, o relacionamento... ele pode fazer o mesmo papel de quase de professor desde que esteja numa área que domine e que possa dar a volta aquilo para fazer o aluno perceber aquilo dentro do contexto que o professor pretende que ele saiba, não é...” (PROFESSOR BA2)

Este desconhecimento das matérias contribui para um segundo constrangimento identificado pelos inquiridos: o de interferir na atividade do professor durante a lecionação das aulas ($n = 3$; 21,4% do total de unidades de análise produzidas para a macro categoria ‘constrangimentos ao exercício’).

“Eu estou a falar porque já tive essa experiência, portanto e complicava, porque é assim, eu estava no contexto sala de aula, falava e depois tinha que estar a explicar ao intérprete o que estava a dizer, tinha que parar, traduzir para português, para depois explicar ao aluno, não sei muito bem, portanto, era um bocado complicado, dessa forma é um bocado perturbador, também não vejo como se podia obviar, provavelmente não é possível haver intérpretes com formação específica para as disciplinas todas.” (PROFESSOR BC1)

Esta interferência decorre igualmente do facto de o aluno surdo centrar a sua atenção e o contacto ocular maioritariamente no intérprete e de o ver como o seu professor. Estes aspetos poderão ter repercussões pedagógicas evidentes, afetando a relação professor-aluno.

“Eu preciso dos olhos dos alunos, e se tiver uma intérprete ao meu lado os olhos dos alunos estão no intérprete e não em mim. Eu sei que nós com o tempo habituamo-nos e que é muito mais importante para nós que os alunos compreendam, aprendam e evoluam do que isto.” (PROFESSOR BA3)

“Aborrece-me imenso quando um aluno vira-se: “Tu não és o professor, quem manda é o professor”, mas também acontece o contrário.” (PROFESSOR BB1)

Um terceiro constrangimento identificado pelos professores, e que também se verificou no estudo anterior, diz respeito à desvalorização profissional do intérprete de língua

gestual portuguesa ($n = 4$; 28,6% do total de unidades de análise produzidas para a macro categoria 'constrangimentos ao exercício').

“Acho que a lei está ali com um vazio, nem são carne nem peixe como se costuma dizer, acho que deve estar referenciado, mas como elas também se calhar... muitas das vezes acabam por lá por técnicos e portanto...” (PROFESSOR BB4)

“(...) são uma classe, um grupo classe que acaba por não ser grupo classe, não é?” [...] “não pode ser mesmo o parente pobre e, é assim que é considerado, acho que eles tratam o intérprete...” (PROFESSOR BC5)

“Fundamentais na educação mas sem que lhes seja dado valor por isso.” (PROFESSOR BB3)

“Não têm voz, não têm valor, não lhes é dado valor.” (PROFESSOR BC7)

O último constrangimento assinalado consiste na precariedade do vínculo contratual do intérprete ($n = 2$; 14,3% do total de unidades de análise produzidas para a macro categoria 'constrangimentos ao exercício'). A ausência de um vínculo mais definitivo com a escola e a colocação tardia destes profissionais impede-os de integrar a equipa educativa desde o início do ano letivo e de participarem na definição estratégica das atividades a desenvolver.

“Funcionam ali, se puderem poupar cortam, talvez porque também não tem muito poder reivindicativo porque são menos.” (PROFESSOR BC9)

“Cada vez piora de ano para ano, é a colocação tardia dos intérpretes de língua gestual.” (PROFESSOR BC4)

Q4. Que sugestões dariam no sentido de melhorar a visibilidade deste profissional em contexto educativo?

Apesar dos constrangimentos acima descritos, e conforme se pode ver nos extratos de fala que se seguem, permanece a ideia da necessidade e da importância de o intérprete de língua gestual portuguesa integrar a equipa educativa:

“Eu não tenho a mínima dúvida em considerar o sucesso destes miúdos, não tenho dúvida nenhuma neste momento, em considerar que o sucesso destes miúdos passa por uma boa articulação da equipa educativa, e para mim a equipa tem que ter estes elementos todos.” (PROFESSOR BB1)

“Devem ser elemento da equipa. Da equipa pedagógica.” (PROFESSOR BB10)

Esta necessidade e importância justificam, desde logo, a implementação de estratégias que visem valorizar a atividade do intérprete na sala de aula, criando as condições ideais para o pleno desempenho das suas funções e, conseqüentemente, contribuindo e favorecendo a aprendizagem dos alunos surdos e a interação e a comunicação destes entre si e com os outros. Ora, quando se questiona o que poderia ser feito para melhorar a visibilidade do intérprete em contexto educativo, apenas foi extraída uma categoria de resposta com apenas duas unidades de análise (cf. Figura 9 para uma representação esquemática da categoria de resposta encontrada e Quadro A8, para uma descrição das unidades de análise por categoria).



Figura 9. *Árvore da macro categoria 'valorização da atividade' obtida para os professores*

Efetivamente, do ponto de vista do professor a principal mudança a existir diz respeito ao vínculo contratual. Na verdade, a melhoria do seu vínculo à escola permitir-lhe-ia participar no planeamento do ano letivo e ter uma voz mais ativa na equipa pedagógica.

“É uma questão, para mim prioritária, nas escolas de referência, um intérprete do quadro que possa responsabilizar-se, até para poder participar no plano de atividades, porque eles quando chegam já estão as atividades mais ou menos delineadas, não é? Nós, o grupo de Educação Especial, é que muitas vezes como já sabemos que eles chegam um pouquinho mais tarde, até já dinamizamos e preparamos, o plano de atividades tem de ser aprovado, não é? Cedo e portanto nós já dinamizamos atividades onde eles possam participar, dinamizar algumas delas, mas eu acho que era fundamental as escolas de referência terem um profissional no quadro.” (PROFESSOR BA1)

“E assim o intérprete poderia ter, por exemplo, também nos órgãos de gestão intermédios ou noutros da escola, porque não como nós? Em vez de serem todos

contratados, claro que... imaginarão que dar um lugar de quadro a todos? Mas a um que pertencesse ao quadro e sentisse a escola como sua.” (PROFESSOR BA5)

5.4. Discussão dos Resultados

Relativamente à primeira questão, “Da experiência e conhecimento que têm como professores de alunos surdos, consideram a presença do intérprete de língua gestual portuguesa no contexto educativo um fator fundamental para a aprendizagem desses alunos?”, os resultados apontam para o facto de os professores considerarem os intérpretes de língua gestual portuguesa, no que diz respeito à categoria ‘facilitador da comunicação’, profissionais essenciais, uma vez que não dominam a língua gestual.

Outro exemplo que reflete a importância destes profissionais vai de encontro ao apoio dado ao próprio professor, uma vez que “*O intérprete intervém quando o aluno não conhece aquela palavra, por exemplo: passar, pensou que era passear*” (PROFESSOR BB7).

Mélo (2012), Silva (2012) e Santos (2012) falam desta importância do intérprete de língua gestual enquanto profissional que irá trabalhar de uma forma direta com todos os docentes que lecionem aulas em que estejam inseridos alunos surdos. Tal como o resultado dos grupos focais aos professores, estes autores referem a falta de conhecimento por parte dos docentes no que toca à surdez e a língua gestual, o que leva a que, cada vez mais, estes profissionais reconheçam a importância da presença do intérprete de língua gestual na sala de aula.

Um professor assegura que aprendem muito com os intérpretes de língua gestual portuguesa com quem trabalham uma vez que ganham competências ao nível do vocabulário e outro colega reforça que também tem em conta a própria posição na sala de aula, de forma a evitar ficar de costas para o intérprete de língua gestual portuguesa.

No que toca à categoria ‘apoio ao aluno surdo’, Lacerda (2005, 2011) refere que é fulcral que o intérprete de língua gestual faça parte da comunidade escolar, uma vez que traz grandes benefícios para a educação. A relação destes profissionais é referida pelos professores como sendo até de amizade, “*muitas vezes são amigos e são praticamente uns companheiros, companheiros de jornada, e companheiros diariamente, é o que eu*

tenho notado, praticamente são os companheiros que se for preciso ir para o bar em conjunto e convivem todos juntos, é uma espécie de família” (PROFESSOR BC9).

Com base no referido, numa relação pedagógica é necessário, para além dos intervenientes, ter em conta todos os fatores que possam de alguma maneira condicionar o indivíduo (aluno), nomeadamente a classe social, a origem sociofamiliar, os valores culturais, entre outros. Deve-se considerar igualmente o ambiente em que decorre o processo educativo e todos os fatores inerentes ao mesmo. Nesta relação, tanto o intérprete de língua gestual portuguesa como o aluno são considerados emissores e recetores unidos pela linguagem e pela comunicação.

As unidades de análise são absolutamente positivas referindo que a presença do intérprete deveria ser obrigatória e revelam um trabalho de equipa extraordinário com o professor e com o aluno surdo. Por conseguinte, Santos (2012) refere que a escola inclusiva é uma ideologia longe de se tornar real, uma vez que as práticas pedagógicas nas escolas da educação regular são alicerçadas pela comunicação oral, o aluno surdo quando ingressa nesta escola está logo à partida em desvantagem. Se não for o intérprete de língua gestual, o aluno surdo não compartilha a mesma língua que os pares e docentes ouvintes, estando em desigualdade linguística em sala de aula, não tendo acesso aos conhecimentos abordados, ficam à parte.

Se observarmos o sistema de ensino dito tradicional que se baseia num ensino em que o professor, detentor de todo o conhecimento, deposita o seu saber, constataremos, logo pela estrutura da sala de aula, que a posição do intérprete de língua gestual torna-se mais dificultada. Neste sentido, também os programas curriculares, apesar de se falar da ‘educação inclusiva’, abrangem os mesmos domínios e as competências dos alunos no momento em que terminam a formação, sejam surdos ou não, variam e existem diferenças entre eles na preparação para o mercado de trabalho (Gómez & Molina, 2007).

No que diz respeito à relevância de atuação do intérprete de língua gestual, face a este currículo que não distingue alunos com necessidades específicas de apoio, um dos problemas apontados por alguns estudos é o facto de a formação destes profissionais ter saído da alçada das comunidades surdas, o que provocou um afastamento das mesmas e levou à diminuição drástica de situações informais onde os formandos podem adquirir normas linguísticas e culturais fora do ambiente artificial das aulas. Mesmo quando as

instituições de ensino incentivam o contacto dos estudantes com as comunidades surdas, esse contacto está aquém do que seria desejável (Winston, 2005).

Quando colocada a segunda questão, “No vosso entender, o intérprete de língua gestual portuguesa é apenas um facilitador de comunicação ou algo mais? Se sim, especifiquem.”, os professores apontam categorias de atuação do intérprete de língua gestual portuguesa, não se cingindo esta à questão da facilitação de comunicação mas subdividindo-a em 3 categorias: ‘traduzir e interpretar’, ‘orientação’ e ‘desenvolvimento do projetos e material pedagógico’.

Enquanto facilitadores de comunicação, os professores referem que os intérpretes de língua gestual portuguesa interpretem a informação revelando-se essenciais no espaço de sala de aula; se estes não estão na sala há uma barreira que os professores consideram intransponível. Mas os problemas ao nível da comunicação não surgem apenas ao nível de sala de aula uma vez que também ao nível de ajuda na matrícula há, desde logo, dificuldades se não houver um intérprete presente. Enquanto profissionais, os professores consideram os intérpretes de língua gestual portuguesa orientadores do processo de aprendizagem; chamam a atenção para diversas situações na sala de aula que facilitam a boa articulação de conhecimento e informação entre todos.

Relativamente à aprendizagem, estudos são desenvolvidos em torno da própria aprendizagem do intérprete de língua gestual, sendo que Cokely (2005) defende que as aulas devem ser organizadas de modo a que os alunos experimentem simulações dos diferentes tipos de situações que poderão encontrar no futuro, como profissionais. Deste modo, eles terão acesso a um quadro geral teórico e analítico com o qual podem começar a avaliar os tipos de interação com que se irão deparar enquanto intérpretes. Ao aplicar os diversos tipos de aptidões – em interpretação consecutiva e simultânea – nas simulações, os alunos começam a interiorizar as estratégias a ser usadas em vários contextos de trabalho.

É através de todo este processo de formação e experimentação que o intérprete de língua gestual portuguesa se forma, também, competente aos olhos dos professores para o ‘desenvolvimento de projetos e material pedagógico’. Por conseguinte, os professores apontam que criam projetos onde os próprios intérpretes de língua gestual intervêm e desenvolvem trabalho autónomo com o próprio aluno surdo. O trabalho do intérprete de

língua gestual portuguesa não está restringindo ‘apenas’ a ser facilitador da comunicação porque vai além do espaço ‘sala de aula’.

De forma sucinta, o intérprete de língua gestual é apontado como um profissional que assume a função de ‘traduzir e interpretar’, ‘orientar’ e ‘desenvolver projetos e material pedagógico’, tendo sido apontada a produção de materiais bilíngues e a participação em projetos não só enquanto intérpretes de língua gestual mas, também ao nível da produção e do trabalho no desenvolvimento desse projeto.

Battegay *et al.* (2012) aponta que para ser fornecido apoio pedagógico especializado, deve haver adaptações no ensino, nomeadamente a nível material e de recursos humanos, uma vez que a criança surda tem dificuldades em diferentes áreas, a nível do saber, das capacidades e de competências. Deste modo, o trabalho desenvolvido pelo intérprete de língua gestual deve basear-se em vários e diferentes métodos pedagógicos de modo a que as crianças surdas possam aceder às variadas competências, tal como ocorre com as crianças ouvintes.

No que toca à terceira questão, “E quais são os principais obstáculos sentidos no processo de ensino-aprendizagem com a presença do intérprete de língua gestual portuguesa em sala de aula?”, os professores apontam 4 categorias centrais. A primeira categoria, ‘desconhecimento das matérias’ remete para situações como a apontada por um professor acerca da obra “*Os Mais*”; o professor considera que se o intérprete não leu a obra não saberá transmitir a informação de forma literal e fidedigna, ou seja, não conhecendo determinadas matérias pode a comunicação ficar circunscrita a uma tradução sem o verdadeiro sentido da mensagem (ou obra neste caso particular).

Segundo Rodríguez (2004), para que se dê a compreensão da mensagem, é necessário que o intérprete de língua gestual tenha uma cultura geral notável, pois tanto pode ter de interpretar um debate político, como uma reunião numa empresa ou uma aula de um curso universitário. Uma vez que deve estar preparado para os mais variados contextos de trabalho, uma preparação adequada inclui vastas noções da atualidade informativa – que poderá acompanhar através dos meios comunicação. Terá, também, de ter um alto nível de cultura histórica – da comunidade surda e não só – para não ser apanhado de surpresa em referências a situações passadas. Ou seja, para a autora, o intérprete de língua gestual não pode nem deve demonstrar graves carências culturais que o impeçam de manter o nível de comunicação existente entre os interlocutores. Deve manter-se

atualizado em relação ao que o rodeia e a situações que acontecem, pois só assim poderá ampliar o seu conhecimento, de modo a conseguir uma interpretação eficaz, independentemente do contexto.

Numa segunda categoria, 'interferência na atividade do professor', os professores inquiridos apontam que precisam de ver os alunos concentradas na sua figura, sendo que a presença do intérprete de língua gestual retira esta atenção ao próprio professor. Na literatura, Quadros (2002) reforça esta opinião dos professores referindo que a presença do intérprete de língua gestual portuguesa na sala de aula pode originar alguns conflitos éticos, visto que o seu papel pode ser confundido com o do professor, dado o facto de que muitas vezes os alunos surdos lhe dirigem as suas dúvidas e comentários ou discutem com ele os temas abordados, em vez de o fazerem diretamente com o professor, por ser com o intérprete de língua gestual portuguesa que se sentem mais à vontade devido ao constante contacto direto.

Como observado na revisão bibliográfica e confirmado na nossa amostra, a interferência dos intérpretes de língua gestual pode ser apontada como "*perturbadora*" se o professor tiver que explicar detalhadamente ao intérprete o que este deve passar ao aluno. Neste seguimento, denota-se das afirmações feitas pelos professores que, pelo menos, inicialmente sentiram o intérprete de língua gestual portuguesa como um intruso na sala de aula. Como referido anteriormente, Mélo (2012) relembra que a autoridade absoluta está assente no docente, enquanto o intérprete de língua gestual transmite ao aluno surdo, os conteúdos programáticos lecionados pelo professor, devendo coexistir no contexto educativo.

Ainda nesta terceira questão, foi analisada a 'desvalorização profissional' que os professores apontam aos intérpretes de língua gestual portuguesa. Consideram que a lei deve melhorar dada a quantidade de lacunas no que toca à figura do intérprete de língua gestual portuguesa. Apontam que estes têm pouco poder reivindicativo. De forma sucinta, dois professores afirmam que os intérpretes de língua gestual portuguesa são essenciais na educação e reconhecem que eles não têm voz na comunidade educativa, onde não lhes é atribuído o valor devido.

Na revisão efetuada, Quadros (2002) reforça que apesar de haver toda esta dificuldade em delimitar as competências e responsabilidades do intérprete de língua gestual na escola, aponta que foi clarificado nos Estados Unidos da América, aquilo que não está

incluído nas funções destes profissionais: tutorar os alunos, seja em quer circunstância for; apresentar informações sobre o seu desenvolvimento; acompanhá-los; discipliná-los e realizar atividades gerais fora das aulas.

A última categoria em análise nesta questão, 'precariedade no vínculo contratual', é relacionado com os cortes atuais; também o facto de os intérpretes não estarem na mesma escola mais do que um ano impedindo-os de desenvolverem projetos continuados; o facto de serem colocados no desempenho de funções tardiamente e prejudicando os alunos surdos no arranque no ano letivo; a confusão dos próprios alunos surdos que os confundem com professores e "*solicitam coisas*" que não lhes é permitido fazer; a falta de reconhecimento das instâncias maiores educativas (a direção escolar, a direção Regional de Educação, etc.). À parte do referido, alguns professores referem ainda que alguns alunos demonstram falta de respeito para com o intérprete; que os intérpretes não trabalham em equipa e reforçam a indefinição do papel destes profissionais.

Todos estes dados levam a reforçar a necessidade de contratar um profissional intérprete de língua gestual com vista a minimizar as dificuldades de acesso à informação por parte dos alunos surdos. É reforçado ao longo do estudo como este profissional atuando no processo de comunicação é responsável pela inclusão e/ou exclusão do aluno surdo, uma vez que este aluno é incluído no processo de discussão e resolução de dúvidas em sala de aula, partindo da atuação do intérprete (Mendes, 2012). Esta precariedade prejudica especialmente o maior interessado: o aluno surdo.

Por último, quando questionados sobre "Que sugestões dariam no sentido de melhorar a visibilidade deste profissional em contexto educativo?", os professores centram-se numa única categoria: 'melhorar o vínculo contratual'. Referem que é "(...) *prioritária, nas escolas de referência*" (PROFESSOR BA1) a presença de um intérprete de língua gestual que participe, entre outras atividades, no plano de atividades. Concomitantemente, este melhoramento de vínculo permitiria que o intérprete de língua gestual portuguesa estivesse presente em órgãos de gestão da escola, evitando as sucessivas contratações.

Depois de analisadas as quatro questões colocados aos professores acerca dos intérpretes de língua gestual portuguesa, subentende-se que estes profissionais valorizam a presença destes profissionais na sala de aula, tendo como base a tarefa

árdua que é interpretar alunos surdos. Daqui adveio a necessidade de reforçarem em várias categorias que apesar de os valorizarem, esses não os substituem enquanto professores.

Em suma, apesar da prática de interpretação de língua gestual remontar há muitos anos, só recentemente se tem lutado para alcançar o *status* de uma profissão – a definição das competências do profissional e o seu lugar no contexto de sala de aula. A relevância das discussões em torno da interpretação de língua gestual nas áreas gerais da linguagem, interpretação e comunicação tornou-se em grande parte autoevidente; essencialmente, entendeu-se que a interpretação de língua gestual é parte integrante do sucesso dos alunos surdos na escola. De facto, a importância da interpretação gestual tem ganho relevância no desenvolvimento de competências linguísticas e de comunicação, através da aquisição espontânea da linguagem e da construção da identidade como uma pessoa surda é individual quando se trata de aprendizagem. Outra questão relacionada com a forma como são vistos os intérpretes de língua gestual portuguesa tem a ver com a (in) delimitação do exercício das funções e eventuais ‘buracos’ existentes que dão azo a confusões com o professor que está na sala de aula. No entanto, o mais relevante centra-se no seu papel para com alunos surdos, sendo que para muitos alunos as dificuldades de leitura e escrita acabam por desviar a energia e atenção das aulas, diminuindo o interesse da construção do conhecimento, contornando-se estes problemas com a presença e atuação do intérprete de língua gestual.

Deve reter-se, por fim, que muitas crianças surdas entram geralmente na escola com pouco conhecimento do mundo, devido às restrições linguísticas que podem ser encontradas nas suas próprias famílias. Assim, a tendência é para a aprendizagem ao que é aplicável no dia-a-dia, com o objetivo de fornecer um nível razoável de compreensão dos acontecimentos e o desenvolvimento de competências sociais e educativas na sala de aula.

DISCUSSÃO GERAL

A investigação desenvolvida descreve a atividade do intérprete de língua gestual como uma profissão em processo de desenvolvimento. Carmo *et al.* (2007) realçam as competências e o conhecimento especializado que é necessário nestes profissionais. O reconhecimento da necessidade de aquisição de competências para o desempenho desta função conduziu à criação de formação específica (Kotaki & Lacerda, 2011), devendo o intérprete de língua gestual portuguesa realizar uma adaptação da sua interpretação aos diferentes níveis de ensino, ajudando ainda os outros profissionais da educação, através da troca de informações e em reuniões, a compreender as necessidades e dificuldades do público-alvo de forma a serem feitos todos os ajustes para a construção de uma forte prática pedagógica adequada ao aluno surdo (Lacerda, 2005; Rodríguez, 2004, Kotaki & Lacerda, 2011).

Não podemos construir caminhos de promoção da educação de surdos sem profissionais qualificados que sejam eficazes e eficientes. Embora a qualidade do intérprete de língua gestual portuguesa seja um dos elementos chave no sucesso destes alunos, não nos podemos esquecer que a qualidade da comunidade escolar é também um desses elementos chave, o que nos obriga a continuar a investigar qual a melhor intervenção, para que professores, intérpretes, famílias e restante comunidade possam crescer conjuntamente.

Por conseguinte, as competências profissionais são definidas pela teoria; relacionam-se com a condição humana, escolar e também familiar, bem como os pressupostos acerca do que constitui uma vida familiar sã e segura e os requisitos mínimos exigíveis na educação e nos cuidados com os alunos surdos. Inclui também o nível de tolerância para diferentes valores, seja o valor atribuído aos laços entre os alunos e os intérpretes ou a importância e o reconhecimento dado a estes profissionais. Na análise elaborada seguidamente (cf. Figura 10), estão presentes categorias próprias das diferentes

abordagens e enfoques de intervenção que são sustentados na intervenção realizada (os grupos focais).



Figura 10. Representações sociais do intérprete de língua gestual portuguesa e do professor sobre a atividade do intérprete em contexto educativo

Com base na Figura 10 observa-se que houve 4 macro categorias centrais em estudo:

Macro categoria 1 - Relevância do intérprete de língua gestual portuguesa no processo de ensino- aprendizagem;

Macro categoria 2 - Funções do intérprete de língua gestual portuguesa;

Macro categoria 3 - Constrangimentos observados;

Macro categoria 4 - Valorização da atividade de intérprete de língua gestual portuguesa.

Quando analisados o Estudo 1 e o Estudo 2 agruparam-se as unidades de análise em categorias, apresentadas acima, com vários pontos convergentes. Apesar de terem sido agrupadas em categorias diferentes, as respostas confluem na maioria das categorias. Mas o contrário também se verifica; concludentemente ideias divergentes surgem, a título de exemplo na macro categoria 'Constrangimentos ao exercício', o intérprete de língua gestual pode apontar o facto de ser responsabilizado pelo insucesso dos alunos, enquanto que no caso dos professores há indicações de constrangimento centrado na interferência que o intérprete de língua gestual portuguesa por vezes tem nas suas aulas.

Com base nas análises dos Estudos e no sumário da figura anterior, observa-se na macro categoria 1 que os intérpretes de língua gestual e os professores são da mesma opinião quando referem que este profissional, na escola, quebra as barreiras de comunicação havendo até referência de funcionários que valorizam a sua presença. Os dois grupos focais apresentam nesta macro categoria as respostas mais semelhantes em todas as categorias analisadas, assumindo-se que o intérprete de língua gestual portuguesa é 'facilitador da comunicação', presta 'apoio ao professor', 'apoio ao aluno surdo' e, também, presta 'apoio aos pais'.

No que diz respeito ao acompanhamento da turma, os intérpretes de língua gestual consideram que acompanham a turma da melhor forma possível porque têm "*uma perspetiva mais ampla*". Os professores concordam e afirmam que os laços alargam-se da sala de aula, referindo que conhecem intérpretes que saem com eles num contexto informal e tornam-se, sobretudo, amigos a quem confiam mais do que conhecimentos escolares.

Os intérpretes de língua gestual referem que se sentem integrados, que os professores necessitam deles e estão todos de acordo no que diz respeito ao facto do intérprete ter de fazer parte integrante da equipa educativa. No segundo grupo, apesar de os professores concordarem com isto há quem refira, contudo, que depende das situações; há professores que já trabalharam em equipa com o intérprete de língua gestual e noutras situações são apontados como 'interferentes' no processo de ensino aprendizagem na sala de aula.

O grupo dos professores assume claramente as dificuldades na transmissão da mensagem a alunos surdos indo diretamente de encontro à valorização que os intérpretes sentem nesse ponto: a importância da sua presença para a compreensão da mensagem. De forma simples, os intérpretes de língua gestual referem que são **fundamentais** uma vez que sem eles **não seria possível a inclusão dos alunos em contexto escolar**. Da parte do grupo de professores em análise, os elogios ao intérprete de língua gestual, no que se refere à promoção de um ambiente inclusivo, é um enorme conjunto de rasgados elogios, passando pelo facto destes se envolverem de uma forma, que vai para além daquilo que era suposto ser feito por todos eles.

No que diz respeito ao favorecimento da aprendizagem constata-se da parte dos professores que para além do reconhecimento desta mais-valia na ajuda aos alunos surdos, apontam que também eles, enquanto docentes, aprendem a comunicar de forma mais adequada na presença de um intérprete de língua gestual; aprendem a usar **determinado vocabulário** que facilita a comunicação e leva à aprendizagem mais facilmente. Também o intérprete sente que favorece a aprendizagem, que ajuda não só os alunos como os professores ou os pais, porque no fundo envolver a comunidade facilita a aprendizagem do aluno surdo, envolvendo, sobretudo, o próprio aluno nesse processo que deve ser dinâmico.

Com base na comparação de perspetivas dos intérpretes de língua gestual e na perspetiva dos professores (convergências e divergências), salientam-se na Figura 10 as principais conclusões acerca da relevância do intérprete de língua gestual no processo de ensino-aprendizagem. Assim, este profissional demonstra uma eficácia técnica confirmada pelos dois grupos focais, uma adequação ao indivíduo e às situações particulares (seja ao aluno, ao professor, ao funcionário ou até aos pais) e tudo se reflete na verdadeira aprendizagem do aluno surdo.

O processo de aprendizagem desse conjunto de conhecimentos e habilidades ou competências é complexo. As experiências começam por ser diretas, ou seja, provenientes do trabalho e das atividades realizadas no serviço. Face a todo este esforço no desempenho de funções para a aprendizagem do aluno surdo, os intérpretes de língua gestual são profissionais que têm uma das maiores taxas de licenças de trabalho (baixa por doença) e abandono do desempenho da função, devido às condições de trabalho e à sua permanente exposição a situações familiares de elevados conflitos, que podem

afetar o desempenho no trabalho e até mesmo alterar o seu equilíbrio pessoal e familiar (Fischer & Woodcock, 2012; Freeman & Rogers, 2010; Mücke, 2008). Têm necessidade de ações de formação permanente para que possam atualizar os seus conhecimentos sobre as novas realidades familiares, novas estratégias de intervenção pedagógica ou novas formas de organização de serviço. Para atender às necessidades de suporte e apoio aos alunos surdos é necessária uma melhoria contínua e ter espaços de reflexão sobre a prática e os espaços de formação interdisciplinar.

Na sequência do referido, observa-se na macro categoria 2 categorias de respostas dos dois grupos focais, dentre as quais: (i) traduzir e interpretar; (ii) co adjuvar o professor; (iii) educar; (iv) desenvolvimento de projetos e material pedagógico. Assim, de acordo com a informação analisada na macro categoria 1, também no que toca à intermediação da comunicação na sala de aula, da macro categoria 2, o grupo dos intérpretes de língua gestual referem que são claramente importantes para a comunicação na sala de aula e denotam esse reconhecimento do lado dos professores. Confirma-se com o segundo grupo focal que os professores consideram os intérpretes de língua gestual **facilitadores e imprescindíveis**.

Se por um lado os intérpretes arriscam a dizer que **fazem tudo** no que toca ao apoio pedagógico especializado, os professores subscrevem-no e reforçam que face a projetos lançados pelos próprios, os intérpretes *“intervêm, mas não intervêm só para interpretar, não só para passar a mensagem, também para produzir e trabalhar e fazer crescer esse dito projeto conjuntamente com os alunos”* (PROFESSOR BB5). Tal como referido na bibliografia analisada, o trabalho do intérprete de língua gestual portuguesa na escola, passa por realizar a interpretação da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e vice-versa das atividades que, na escola, envolvam o processo de comunicação entre os alunos surdos e os ouvintes, bem como a interpretação de todas as aulas lecionadas pelos docentes, das reuniões, das ações e dos projetos que resultam da própria comunidade educativa na qual se insere (Decreto-Lei n.º 3/2008).

Tudo isto fica subjacente à ideia de co adjuvância e co construção de conhecimento. Novamente, a opinião entre os dois grupos conflui e se, por um lado, os intérpretes de língua gestual referem que os professores começam a entender que *“os benefícios são muito maiores que os prejuízos”* (PROFESSOR BA1) no que toca à co adjuvância, os professores reforçam que estes profissionais permitem que se produza e se trabalhe

conjuntamente com os alunos, transmitem confiança ao docente e funcionam enquanto dois agentes educativos num mesmo espaço.

Quando se analisa a função do intérprete língua gestual enquanto ajudante do professor na construção de material pedagógico o grupo focal dos professores reconhece nestes profissionais a capacidade de ir além do trabalho na sala de aula e “*na produção de materiais bilingues*” (PROFESSOR BB6) para as diversas disciplinas. Os próprios intérpretes reconhecem em si mesmos a capacidade de utilizar diversos materiais e consideram-se capazes e com “*formação*” para os desenvolver.

Como foi observado na revisão de literatura é essencial que haja uma adaptação no ensino que inclui o nível do material pois, como a criança surda tem dificuldades em diferentes áreas, a nível do saber, das capacidades e de competências, o apoio que deve ser dado tem de se basear em vários e diferentes métodos pedagógicos. Como referiu Battegay *et al.* (2012, p. 176), para se “conseguir atingir a equidade educativa para todas as crianças, em particular para as crianças surdas, exige a mudança capaz de garantir a equidade na oportunidade de aprender”.

Com base nas informações recolhidas nos grupos focais e na revisão de literatura, entende-se que as funções do intérprete de língua gestual são diversas; permitem que os alunos surdos tenham acesso a conteúdos escolares, criam oportunidades de inserção e interação social no espaço escolar, têm um olhar ativo para com os alunos surdos e estão presentes em inúmeras situações que não envolvem uma interpretação pura. Almeida *et al.* (2012) consideram que as suas funções são muito mais do que a mera função de ponte comunicacional que lhes é atribuída e que no grupo focal é reconhecida e referida pelos próprios intérpretes de língua gestual portuguesa.

Entendeu-se, igualmente, que as competências profissionais do intérprete de língua gestual portuguesa são organizadas em 4 pontos centrais: as competências que estão definidas na teoria, as definidas pela experiência, as definidas pela procura e as definidas pelas leis e regulamentação abordada.

Na macro categoria 3 definiram-se várias categorias de análise sendo que esta foi a que mais opiniões distintas reuniu comparando um grupo focal com o outro. No que diz respeito à confusão de papéis, os intérpretes sentem que o maior problema surge da indefinição que existe subjacente ao desempenho da sua atividade profissional. Referem

inclusivamente que “*vários estudos já provam que o intérprete no contexto educativo tem um papel bem diferente que o intérprete no contexto social ou noutros contextos*” (INTÉRPRETE AA2). Afirmam ser um constrangimento o facto de eles próprios não saberem o que podem fazer, uma vez que não têm “*formação de base para saber*” o papel a desempenhar. Em contrapartida o grupo focal dos professores refere que o intérprete está dentro da sala para os ajudar “*o que não quer dizer que [os] estejam a substituir*”. Apontam que os intérpretes de língua gestual portuguesa “*podem comprometer, se deturparem aquilo que*” (PROFESSOR BB1) estão a abordar, centrando-se muito na questão da “*perturbação*” que, supostamente, causa a presença do intérprete dentro da sala de aula e conseqüente distração dos restantes membros da turma.

Ainda, quando analisada esta questão da confusão dos papéis, os intérpretes de língua gestual portuguesa referem que o principal constrangimento assenta na “*resistência*” que ainda sentem por parte de alguns professores, havendo casos em que são dispensados das reuniões de professores quando aparecem ou são mesmos questionados quanto à sua presença na escola pelos professores. Os intérpretes de língua gestual apontam que há situações em que os professores assumem uma posição de superioridade dentro da sala de aula e chegam a situações em que estes pedem para os intérpretes interpretarem algo e saírem de seguida do espaço de sala de aula. Afirmam que os professores confundem os papéis e mantêm “*um certo elitismo*”, rebaixando os intérpretes ou olhando-os como “*intrusos*”.

No caso do grupo focal dos professores, nada do que foi referido é apontado; se por um lado há os professores que referem que os intérpretes de língua gestual podem fazer o mesmo que eles, desde que os intérpretes estejam numa área que dominem, outros afirma que eles são “*um elemento neutro, está ali*”. Referem que estão ou estiveram “*reticentes*” com a presença deles na sala e que “*há muita confusão (...) por exemplo, para o trabalho de pares pedagógicos e olham muito o intérprete como um docente*” (PROFESSOR BA5).

Por conseguinte, a delegação por parte do professor ao intérprete de língua gestual portuguesa a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos é referido pelo primeiro grupo focal como uma confusão que o professor faz porque em situações em que “*o aluno não está a ter resultados satisfatórios, pois se calhar a culpa é da*

intérprete ou do intérprete, porque se calhar não está a interagir bem, a puxar com o aluno” (INTÉRPRETE AB9). Reforçam a ideia que não são os intérpretes que ensinam, mas que trabalham os conteúdos com os alunos surdos, transmitindo o que o professor diz e auxiliando o desenvolvimento do conhecimento dos conteúdos.

Os professores de forma clara e sucinta expressam que “*transmitir conhecimentos científicos organizados e com qualidade idêntica à que temos dos ouvintes*” (PROFESSOR BA5) torna-se difícil para os intérpretes de língua gestual.

Nesta sequência, sugere-se que apesar dos professores considerarem que não devem delegar a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos aos intérpretes, face a tudo o que se analisou na bibliografia, devem definir-se linhas diretrizes que orientem as competências dos intérpretes de língua gestual portuguesa. Consideramos de extrema importância:

- O princípio de equidade e acessibilidade que deverá guiar toda a ação;
- A importância de responsabilizar toda a comunidade escolar e considera-los como parceiros. A parceria implica um reconhecimento dos saberes e experiências dos pais, e o conhecimento dos seus filhos;
- Ao aplicar a noção de parceria à cooperação e coordenação interdisciplinar entre organismos é preciso definir os domínios de intervenção específicos, prevendo uma partilha dos recursos disponíveis e um trabalho em rede multidisciplinar;
- Assegurar prestações alargadas em termos de apoio e assistência, encorajando a iniciativa dos alunos surdos sem criar uma dependência excessiva. Os pontos fortes e os recursos dos alunos deverão, por consequência, ser ajudados pelos intérpretes. Isso implica igualmente que os profissionais deverão agir como suporte dos pais, numa abordagem não estigmatizante e não julgadora;
- Reforço da confiança dos pais, valorizando as suas competências e o seu potencial e motivando a informação e formação dos pais;
- Importância de dar a possibilidade de exprimir os sentimentos e necessidades das crianças, em particular às mais pequenas e às que têm maiores problemas de comunicação;
- Prestação de serviços e práticas profissionais garantindo:

- Uma formação rigorosa dos profissionais implicados;
- Uma avaliação constante, externa como interna (autoavaliação);
- A continuidade das ações;
- Respostas fundadas sobre a compreensão do aluno e das famílias no seu contexto;
- A elaboração e difusão dos métodos visando reparar os fatores de risco no que diz respeito à falta de apoio a estes alunos, havendo uma melhor coordenação entre a comunidade educativa que deverá ser constantemente investigada.

Nesta macro categoria, ‘constrangimentos ao exercício’, está subjacente quando o primeiro grupo focal reconhece que estão sempre a trabalhar em função do trabalho de outro alguém; não conseguem tratar o próprio professor por ‘tu’, tratando-o em certas situações por “*Senhor Doutor*” ou “*professor*”. Também os professores reconhecem esta submissão nos intérpretes mas atribuem outras causas; referem que “*são uma classe (...) o parente pobre e, é assim que é considerado*” (PROFESSOR BC1) e reforçam a necessidade de lutarem por um reconhecimento, porque quer as associações de intérprete ou os próprios intérpretes têm problemas e não lutam por um “*reconhecimento da carreira*” de forma suficientemente forte ou eficaz.

Mélo (2012) aborda esta questão quando elucida para a necessidade de uma visão mais global em relação ao trabalho do intérprete de língua gestual portuguesa na escola; considera que deveriam ter uma presença maior na comunidade educativa, deveriam praticar maior pressão junto das escolas, funcionar de forma clara desde o início da colaboração mudando a postura e dando *feedback* aos professores no final da aula. É fulcral entender-se que o intérprete de língua gestual portuguesa, com base num código de ética, deve dar continuidade ao seu trabalho e desenvolver instrumentos específicos para o desempenho da função e um envolvimento maior da família. Este é o caminho; o adolescente e o adulto aceitam melhor a presença do intérprete gestual em sala de aula, uma vez que possuem uma maior perceção que a presença deste profissional é fundamental para estabelecer a ponte comunicacional com os pares e docentes ouvintes.

Por fim, na macro categoria 4, analisaram-se as necessidades para a valorização da atividade do intérprete de língua gestual portuguesa. Os intérpretes de língua gestual portuguesa e os professores apontam, de forma geral, os mesmos indicadores: o facto de os intérpretes não estarem na mesma escola mais do que um ano impede-os de

desenvolverem projetos continuados ou seja, urge um **melhor vínculo contratual**; a confusão dos próprios alunos surdos que os confundem com professores e “*solicitam coisas*” que não lhes é permitido fazer também leva à necessidade da **clarificação do papel**; é apontada a necessidade de uma **participação ativa** bem como um **reconhecimento do estatuto profissional**. Por fim, é ainda apontada a necessidade de **formação de professores** e uma **mudança de atitude** geral, de todos os membros da comunidade educativa por forma a integrar o intérprete de língua gestual portuguesa.

De forma efetiva, depois das convergências e divergências abordadas, quer na perspetiva do intérprete de língua gestual portuguesa, quer na perspetiva do professor, foram agrupados no Quadro 3, refletindo as representações sociais efetivas do papel do intérprete de língua gestual portuguesa.

Quadro 3. *Propostas de ações para potenciar o papel do intérprete de língua gestual portuguesa em contexto educativo*

Construção do Contexto Profissional
<ul style="list-style-type: none">• Conhecimento pedagógico;• Características e necessidades das populações com que trabalham;• Cultura de referência;• Contexto legal;• Rol de profissionais.
Procedimentos de Avaliação e Intervenção
<ul style="list-style-type: none">• Modelos e enfoques profissionais;• Instrumentos e protocolos;• Programas de intervenção para os alunos surdos;• Projetos de avaliação e difusão de resultados.
Planificação e Gestão da Ação
<ul style="list-style-type: none">• Identificar necessidades da comunidade educativa, planificar, tomar decisões e levar a cabo estratégias de ação;• Trabalhar para a organização, a cultura da avaliação, a formação contínua, a

inovação e os processos de mudança institucional;

- Mover-se fazendo com que a organização faça coordenação com outros âmbitos em que trabalha.

Relações Interpessoais

- Respeito;
- Delicadeza, disponibilidade;
- Compreensão, empatia;
- Comunicação, apoio;
- Afeto, cordialidade;
- Flexibilidade, criatividade;
- Negociação, mediação;
- Tolerância.

Nesta última ação as opiniões dos dois grupos focais apontam o mesmo caminho; deve investir-se numa maior participação e em novos serviços de apoio aos alunos surdos, sem perder de vista a importância do intérprete na sala de aula e o facto de terem que garantir um bom trabalho e apoio constante. Assim, coloca-se ênfase na formação para ajudar os profissionais a definir essas habilidades que são necessárias para o trabalhar com as famílias e com os alunos. Entramos no conceito de boas práticas, listando o consenso dos resultados de pesquisa que identificaram que o mais eficaz passa pela maior intervenção no processo ensino-aprendizagem, ou seja, as opiniões do intérprete de língua gestual devem ser tidas em conta como a de qualquer outro profissional, destacando que devido à partilha de uma língua em comum, a língua gestual, o intérprete tem uma maior proximidade comunicativa com o aluno surdo, pelo que tem uma melhor compreensão das necessidades e dificuldades do aluno surdo, podendo facilitar a construção de estratégias de ensino. A proximidade entre o intérprete de língua gestual e o professor amplia a abertura para discussões sobre possíveis adaptações, bem como a possibilidade de uma relação onde cada um possa sugerir ideias ao outro e possam dar e ter um feedback deste trabalho em plena sala de aula, ajudando assim na procura de novos caminhos para uma melhor lecionação, interpretação e aprendizagem do aluno surdo (Almeida *et al.*, 2012; Brunson, 2005; Kotaki & Lacerda, 2011).

De facto, os investigadores sugerem uma sequência de ações cruciais para potenciar o trabalho dos profissionais da área (Lacerda, 2005; Lacerda, 2007; Russo, 2009). Esses passos são:

1. A profissão deve ser uma ocupação com remuneração a tempo inteiro;
2. Deve haver aposta na formação contínua e adaptação de currículos, com conhecimentos baseados nos processos de ensino-aprendizagem do intérprete de língua gestual portuguesa;
3. Os profissionais com formação devem constituir uma associação profissional pró-ativa;
4. Deve ser criado um nome, padrões de admissão, um corpo nuclear de conhecimento e competências para a prática;
5. Conflitos internos dentro da comunidade educativa e conflitos externos com outras profissões com preocupações similares devem conduzir a uma definição da(s) função(ões);
6. O público-alvo (alunos surdos) deve expressar reconhecimento pela experiência dos profissionais;
7. O código de ética deve ser adaptado para eliminar práticas não éticas e para proteger o público.

O caminho faz-se no sentido da promoção de uma educação para os direitos dos alunos surdos e o reconhecimento da profissão do intérprete de língua gestual em contexto escolar. Para isso torna-se necessário fornecer aos pais os meios para melhor conhecer a natureza do seu papel (e da sua evolução); os direitos dos alunos surdos e as responsabilidades e as obrigações que derivam do papel do intérprete de língua gestual e os seus próprios direitos.

É igualmente fulcral a intervenção a um nível superior; os Governos deverão igualmente elaborar as linhas diretrizes globais e ações específicas de acompanhamento para os assistir em situações de vida desafiantes, na resolução de conflitos e na gestão dos

problemas escolares que envolvem a indefinição do profissional, as colocações tardias e a falta de respeito e reconhecimento subjacente.

Pelo facto de o intérprete de língua gestual não cingir a sua função à interpretação em sala de aula, deve reter-se que o seu trabalho abrange tudo o que está ligado com os alunos surdos, interagindo dentro e fora de aula, facilitando a interação e comunicação entre os pares, bem como com a equipa educativa (Mélo 2012; Pereira, 2011; Russo, 2009). Efetivamente, ao longo de toda a análise efetuada denotou-se que durante o desempenho das suas competências na área do ensino, o intérprete de língua gestual portuguesa depara-se com vários desafios, tanto ao nível da própria interpretação, como da ética e deontologia, visto que terá de satisfazer as necessidades dos destinatários da sua atuação, que são os alunos surdos e, em algumas situações, os docentes, também eles surdos, sem deixar de atentar no código de ética e normas de conduta (Almeida, 2010b; Lacerda, 2006; Quadros, 2002).

Apesar de o Decreto-Lei n.º 3/2008 não estabelecer, na realidade, qualquer referência à interpretação da língua portuguesa escrita para a língua gestual portuguesa ou vice-versa, a Norma 02/JNE/2012 veio alterar esta situação; o intérprete de língua gestual, apesar das inúmeras dificuldades apresentadas, tenta minimizá-las o máximo possível, até porque não conseguem permanecer alheios aos problemas de aprendizagem e de cognição dos surdos, sendo que, para tal, recorrem a inúmeras estratégias de preparação e adaptação, de forma a poder transmitir a mensagem do melhor modo possível para o surdo (Santos *et al.*, 2008).

Na atualidade, a mera presença do intérprete de língua gestual portuguesa na sala de aula não garante, efetivamente, que o processo de acessibilidade atinja os seus objetivos, visto que o acompanhamento das matérias disciplinares, bem como das restantes atividades académicas, continua a ser diferente entre alunos surdos e alunos ouvintes (Estanqueiro, 2006; Lacerda, 2006; Marschark *et al.*, 2005; Pereira, 2008). Torna-se essencial uma interação entre o professor e os alunos surdos, ajustada aos seus níveis de competências e conhecimentos, a questão é compreender como é que o intérprete de língua gestual portuguesa deve agir, ou se, inclusive, o deve fazer (Marschark *et al.*, 2005).

Em suma, apesar da função do intérprete de língua gestual ter sido, em primeiro lugar, exercida pelos CODA (*Children of Deaf Adults*), nos dias de hoje o intérprete de língua

gestual adquire os seus conhecimentos e competências através de uma formação específica e de um nível académico bastante superior que o dota de diversas técnicas e estratégias fundamentais para o exercício das suas funções. Assim, o futuro passa pela promoção de programas de grupos de educação para a comunidade educativa, para que se incentive os pais e todos os atores educativos a mudarem o seu ponto de vista sobre o desenvolvimento e educação em sala de aula com o intérprete de língua gestual dentro da mesma. O caminho passa pela promoção de um trabalho cooperativo, com vista à educação verdadeiramente inclusiva dos alunos surdos.

CONCLUSÃO

É realidade que a escola é de certa forma criada para os alunos e portanto, todos os envolvidos nesta instituição são de extrema importância. Assim sendo, um profissional como o intérprete de língua gestual portuguesa torna-se fundamental no processo educativo dos alunos surdos, para que estes alunos possam 'viver' a escola como outro aluno qualquer.

Para entender a importância deste profissional, é importante refletir sobre as diferenças dentro desse espaço de ensino, visando a informação e reflexão sobre a inclusão a fim de que sejam explicitadas as principais necessidades, quer políticas ou organizacionais do próprio intérprete de língua gestual. A escola possui um importante papel na constituição das sociedades, bem como na liderança e nos processos de transformações desta. Ela é lócus da diversidade, do conhecimento e da aprendizagem, da pluralidade e da individualidade. Nesse contexto educacional, falar do papel de um profissional como o intérprete de língua gestual portuguesa, representa atualmente um desafio, quer seja social, educacional ou político.

Nos últimos anos a investigação nesse campo emergiu, mas a legislação é escassa, percebendo-se uma carência de estudos e atenção nessa vertente; um exemplo disso é notável pelo pequeno número de pesquisas, escassas experiências documentadas e pouca divulgação do tema. Esta pesquisa nasceu da necessidade de contribuir para essa problemática e conclui-se após a análise e discussão dos resultados que os objetivos foram cumpridos e são mais uma vez explicitados. A fim de elencar as representações sociais dos professores e dos intérpretes de língua gestual portuguesa quanto ao papel que este último desempenha na educação de crianças surdas, verifica-se que não há proteção e aporte de políticas que garantam o bom desempenho das funções, evitando constrangimentos ao exercício, e conseqüentemente, valorizando o desempenho desta atividade profissional.

Por conseguinte, de forma sucinta e atendendo às 4 macro categorias analisadas anteriormente, verificou-se que tanto os intérpretes de língua gestual portuguesa como os professores consideram os primeiros como um 'facilitador da comunicação', um profissional que garante 'apoio ao professor', ao 'aluno surdo' e, também, 'apoio aos pais'. Também nas funções a exercer há uma convergência de opiniões, afirmando-se que o intérprete de língua gestual portuguesa 'traduz e interpreta', 'coadjuva o professor' (os professores classificam como 'orientação do professor'), 'educar' e 'desenvolvimento de projetos e materiais'. No tocante ao constrangimento ao exercício da profissão os dois grupos em análise convergem quando afirmam que há 'desvalorização profissional' e 'precariedade do vínculo contratual'. Nesta macro categoria há muitas divergências; o grupo de intérpretes defende que há um 'desconhecimento do papel', 'prescindibilidade do serviço', 'não integração na equipa', 'desconfiança no trabalho' por parte dos diversos membros da comunidade educativa, 'atribuição errada de papel' assumindo por vezes a função de professor, 'falta de autonomia' e 'responsabilização pelo insucesso'. Ao invés, os professores apontam os intérpretes de língua gestual, no que consideram ser constrangimentos ao exercício da sua função em dois pontos centrais: 'desconhecimento das matérias' o que leva à dificuldade de uma interpretação completa da mensagem e ideias que estão a ser interpretados a todos os alunos e, em alguns casos, a existência de 'interferência na atividade do professor'.

Com base em toda a revisão bibliográfica efetuada e o estudo com os dois grupos conclui-se que o intérprete de língua gestual portuguesa assume-se de extrema importância na sala de aula para que haja espaço para o sucesso dos alunos surdos. Há muito a fazer para que o seu 'espaço' profissional cresça e sejam integrados, de facto, na comunidade educativa. Assim, estudar cientificamente as representações sociais é algo deveras interessante e ainda mistificado, o que abre logo espaço a investigações futuras.

Por conseguinte, esta investigação resultou de uma grande entrega e dedicação, sendo que a maior limitação foi o tempo de realização do trabalho e de investigação no terreno. Consideramos que outro tipo de amostra poderia ter sido escolhido, mas ainda assim conseguiu-se uma amostra alargada e totalmente recetiva ao objetivo de investigação. Achamos que o objetivo foi cumprido, e esperamos que o presente trabalho sirva para desmistificar as representações sociais não só dos profissionais em

análise nos grupos focais como outros grupos que não conheçam a atividade e importância das funções do intérprete de língua gestual portuguesa.

Julgamos que as questões lançadas sobre a mesa poderão ajudar a orientar estudos posteriores que, como vários autores notam, ainda são necessários para o estabelecimento de uma base teórica elucidativa e fundamentada sobre as representações sociais em torno deste grupo de profissionais.

Esta é uma área repleta de preconceitos a favor e contra o exercício profissional dos intérpretes de língua gestual em contexto de sala de aula, sendo que a maioria das pessoas tem opiniões sobre o tema, mas habitualmente essas opiniões foram formadas sem uma análise aprofundada das evidências disponíveis. Torna-se fácil optar pelo ceticismo intolerante ou uma negação dogmática ou então aceitar as afirmações que aos poucos se vão tornando fundamentadas.

Em conclusão, o nosso estudo pretende ser a base para muitas investigações que se seguirão, uma vez que os seus resultados suportam a noção de que as representações sociais em torno do intérprete de língua gestual portuguesa são positivas e este influencia o sucesso dos alunos surdos, bem como representa uma figura importante no contexto educativo e nas comunidades educativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, C. (2007). *Reflexões sobre a surdez: a educação de surdos; a problemática específica da surdez*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In Rodrigues, D. (org.). *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Albres, N. A. (2012). Formação acadêmico-científica do tradutor/intérprete de libras e português: o processo investigativo como objeto de conhecimento. In N. A. Albres & V. A. Santiago (Organizadoras), *Libras em estudo: tradução/interpretação* (pp. 15-33). São Paulo: FENEIS.
- Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I. & Morgado, M. (2009). *Educação bilingue de alunos surdos – manual de apoio à prática*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direção de Serviços da Educação especial e do apoio Socioeducativo.
- Almeida, M. J. F. (2010a). Os intérpretes de língua gestual portuguesa na escola – ética e deontologia no âmbito educacional. In *Surdo Notícias*, n.º 4, setembro, pp. 22-23.
- Almeida, M. J. F. (2010b). Viver a profissão – ética e deontologia profissional no desempenho da profissão de intérprete de língua gestual portuguesa. In *Surdo Notícias*, n.º 2, março, pp. 16-17.
- Almeida, A., Monay, E., Gonçalves, J., Dias, P., Coelho, R. & Nunes, V. (2012). *Intérprete educacional: mediador da formação do conhecimento e identidade*. Retirado de http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_traducao_questao_almeidamonay.pdf
- Amaral, M. A., Coutinho, A. & Martins, M. R. D. (1994). *Para uma gramática da língua gestual portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Amaral, M. A. & Coutinho, A. (2002). A criança surda: educação e inserção social. *Análise Psicológica*, 3 (XXI), pp. 373-378.
- Arantes, A. (2007). *Educação de surdos: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- ASL University (s.d). *ASL: A brief description*. Retirado de <http://www.lifeprint.com/asl101/pages-layout/asl1.htm>

- Associação Portuguesa de Surdos (1958). *Dúvidas frequentes*. Retirado de http://www.apsurdos.org.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=41&Itemid=56
- Associação Portuguesa de Surdos. (2011). *Língua Gestual*. Retirado de http://www.apsurdos.org.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=41&Itemid=56
- Baalbaki, A. & Caldas, B. (2011). Impacto do congresso de Milão sobre a língua dos sinais. *Cadernos do CNLF*, XV(5), pp. 1885-1895.
- Baker, A., van den Bogarde, B. & Woll, B. (2008). Methods and procedures in sign language acquisition studies. *Sign Language & Linguistics*, 8(1-2), pp.7-59.
- Baptista, J. (2008). *Os surdos na escola: a exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Baptista, M. M. B. S. (2010). Alunos surdos: Aquisição da língua gestual e ensino da língua portuguesa. *Exedra*, 9, pp. 197-208.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barker, B. & Huff, C. (2009). *The interpreted education - A guide for educational teams*. Retirado de <http://www.ped.state.nm.us/SEB/technical/The%20Interpreted%20Education.pdf>
- Battegay, A., Coelho, O. & Vaz, H. (2012). *Cuidar, tomar parte, viver com questões e desafios da cidadania profana na relação saúde/sociedade. Que mediações?* Porto: Livpsic.
- Beltrão, L. (1986). *Subsídios para uma teoria da comunicação de massa* (3ª ed.). São Paulo: Editora Summus.
- Bettencourt, F. & Santos, M. (2015). O intérprete de língua gestual portuguesa na escola: Intruso ou parceiro? In S. Barbosa (Coord.), *SER intérprete de língua gestual portuguesa* (pp. 67-95). Rio Tinto: Mosaico de Palavras.
- Bizzozero, F. (2012). O intérprete educacional de libras: o desafio de atuar no ensino fundamental I. In *Anais do III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa*, Universidade Santa Catarina, Brasil.
- Brunson, J. L. (2005) Signs of inclusion: Using sign language interpreters in the classroom. In Ben-Moshe, L., Cory, R. C., Feldbaum, M., Sagendorf, K. (eds.), *Building Pedagogical Curb Cuts*.
- Carmo, H., Martins, M., Morgado, M. & Estanqueiro, P. (2007). *Programa curricular de língua gestual portuguesa – educação pré-escolar e ensino básico*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Carneiro, M. (2012). *Educação bilingue de alunos surdos. Estudo de caso sobre as percepções dos professores*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa, Viseu, Portugal.

- Carvalho, P. V. (2007). *Breve história dos surdos - no mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo.
- Carvalho, G. & Pontes, A. (2013). Elementos culturais em verbetes de dicionário: as expressões idiomáticas. *Revista de Letras*, 32(1), pp. 89-95.
- Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In Rodrigues, D. (org.). *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Chomsky, N. (1998). *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Clark, K. (2003). *Children of deaf adults: communication & parenting issues in families with deaf parents and hearing children*. Retirado de <http://www.lifeprint.com/asl101/pages-layout/coda.htm>
- Coelho, O. (2005). *Perscrutar e escutar a surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Coelho, O. (2010). Surdez, educação e cidadania. Duas línguas para um caminho e para um mundo. In O. Coelho, *Um copo vazio está cheio de ar: Assim é a surdez*. Porto: Livpsic.
- Coelho, O., Amorim, C. & Mendes, B. (2012). Crianças surdas profundas, implante coclear e educação bilingue: desafios e procedimentos em Portugal. In Vaz, H., Mendes, B., Bategay, A., Araújo, T. & Coelho, O. *Cuidar, tomar parte, viver com questões e desafios da cidadania profana na relação saúde/sociedade: que mediações?* (pp. 121-142). Porto: Livpsic.
- Cordova, B. C. (2009). *Concepções de Intérpretes de Língua de Sinais acerca de sua atuação em contextos educacionais*. Dissertação de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasil.
- Correia, M. (1995). O léxico na economia da língua. *Ciência da Informação*, 24 (3), 1-16.
- Correia, I. (2009). O parâmetro expressão na língua gestual portuguesa: unidade suprasegmental. *Exedra: Revista Científica*, 1, pp. 57-68. Retirado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398317>.
- Correia, I. (2012). Entre Línguas se (des)constrói o texto: interferência linguística da língua gestual portuguesa no português. *Exedra: Revista Científica*, pp. 60-68. Retirado de <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=252>.
- Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., Breia, G. & Micaelo, M. (2008). *Educação especial. Manual de apoio à prática*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio – Educativo.

- Cruz, M., Oliveira, L., Carandina, L., Lima, M., César, C., Barros, M., Alves, M. & Goldbaum, M. (2009). Prevalência de deficiência auditiva referida e causas atribuídas: um estudo de base populacional. *Cadernos de Saúde Pública*, 25(5), pp. 1123-1131.
- Cunha, C. & Cintra, L. (1985). *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Davies, S. (1994). Attributes for success. Attitudes and practices that facilitate the transition toward bilingualism in the education of deaf children. In Ahlgren, I. & Hytlenstam, K. (eds). *Bilingualism in deaf education*. Hamburg: Signum Verlag.
- Dean, R. K. & Pollard, R. Q. (2005). Consumers and service effectiveness in interpreting work: A practice profession perspective. In M. Marschark, R. Peterson, & E. Winston. *Interpreting and interpreter education: Directions for research and practice* (pp. 259-282). New York: Oxford University Press.
- Declaração de Salamanca (1994). Retirado de <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoespecial/data/ensinoespecial/declaracao-salamanca.pdf>
- Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). Retirado de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf
- Department of Health Services (2013). *Sign language interpreters*. Retirado de <https://www.dhs.wisconsin.gov/odhh/interpreting/index.htm>
- Deus, M. L. F. (2012). Surdez: linguagem, comunicação e aprendizagem do aluno com surdez na sala de aula comum, n.º 16. *Revista Anápolis Digital*, 3 (1).
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (2001). Ed. Verbo.
- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (2004). Domínio sensorial: Audição.
- Dondis, D. (2003). *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes.
- Estanqueiro, P. (2006). Língua gestual portuguesa _ Uma opção ou um direito. In Bispo, M., Couto, A., Clara, M. & Clara, L(eds), *O gesto e a palavra I – Antologia de textos sobre a surdez* (pp.191-220) Lisboa: Editorial Caminho.
- Faria, R. (2011). *Pragmática e sociolinguística*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Fernandes, R. & Carvalho, J. (2005). Intérpretes de língua gestual portuguesa, da formação à prática real. In Orquídea Coelho (Coord.), *Perscrutar e escutar a surdez* (pp. 139-151) Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Ferreira-Brito, L. (1993). *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel.
- Ferreira, A. & Moura, F. (1991). *Comunicação bimodal e português gestual*. Guia básico para pais, educadores e técnicos. Porto: Areal Editores.
- Ferreiro, E. (1999). *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez.

- Franco, M. G., Reis, M. J. & Gil, T. M. S. (2003). *Domínio da comunicação, linguagem e fala. Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar – fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI (1), pp. 5-20.
- Filietaz, M. (2008). *Atuação do tradutor e intérprete de língua de sinais/ língua portuguesa no IES*. Retirado de http://www.uel.br/eventos/seminariosurdez/pages/arquivos/palestra_mesa_03_01.pdf
- Finatto, M. (2012). *Estudos do léxico e ensino*. Retirado de <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/download/120/231>
- Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o focus group como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 173 – 184.
- Galve, J. L., Trallero, M. & Heredero, E. S. (2002). *Las adaptaciones curriculares individuales (ACI)*. Madrid: CEPE.
- Garcez, L. (2001). *Técnica de redação. O que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gardou, C. & Develay, M. (2005). O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às Ciências da Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 6, pp. 31-45.
- Gomes, M. (2010). O panorama actual da educação de surdos. Na senda de uma educação bilingue. *Exedra*, 3, pp. 59-74.
- Gomes, I. & Santos, M. (2014). Habilidades funcionais de comunicação. In C. Moura (Ed.), *Idadismo. Prioridade na construção social da idade* (pp. 145-159). Porto: Euedito.
- Gonçalves, F. (2012). *Portugal e Brasil – dois países, quantas línguas? Critérios para a Definição de Entidades Linguísticas no Espaço Lusófono*. Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora. Retirado de <http://www.rdp.uevora.pt/handle/10174/8074>
- Harley, T. A. (2008). *The psychology of language. From data to theory* (3ª ed.). Hove: Psychology Press.
- Harmers, J. & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heine C. & Browning, C. J. (2002). Communication and psychosocial consequences of sensory loss in older adults: overview and rehabilitation directions. *Disability and Rehabilitation*. 24(15), pp. 763-773.
- Heredero, E. S. (2010). A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Maringá*, 32(2), pp. 193-208.

- Hoffmeister, R. (2009). Deaf Schools. In Hunt, T., Carper, J., Lasley, T., & Raisch, C., (eds.). *Encyclopedia of Educational Reform and Dissent*, San Diego, CA: Sage Publications.
- Honora, M. & Frizanco, M. L. E. (2009). *Esclarecendo as deficiências*. São Paulo: Cirando Cultural.
- Instituto Nacional de Estatística (2002). *CENSOS 2001. Análise de população com deficiência. Resultados provisórios*. Retirado de http://www.novamente.pt/wp-content/uploads/estatisticas/novamente_estatisticas_Censos2001_populacao_deficiencia.pdf
- Janzen, T. (Ed.) (2005). *Topics in signed language interpreting*. Amesterdam: Benjamins Publishing.
- Jootun, D. & McGhee, G. (2011). Effective communication with people who have dementia. *Nursing Standard*, 25(25), pp. 40-46.
- Jornal Expresso (2014). “Como Pedro Nunes mudou o mundo”. Edição impressa de 5 de julho, p. 28.
- Kind, L. (2004). Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em revista*, 10 (15), pp. 124-36.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2013). Linguagem da imediatez – linguagem da distância: oralidade e escrituralidade entre a teoria da linguagem e a história da língua. *Linha d'Água*, 26 (1), pp. 153-174.
- Kotaki, C. S. & Lacerda, C. B. F. (2011). O intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In Góes, A.M., Lodi, A. C., Kotaki, C., Lacerda, C., Caetano, J., Harrison, K., Santos, L., Moura, M. & Campos, M. *Língua brasileira de sinais – uma introdução*. Coleção UAB – UFS Car. São Paulo: São Carlos.
- Lacerda, C. (2005). Reflexões sobre a experiência de inclusão escolar para alunos surdos e ouvintes. In *IX Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Ressignificando conceitos e práticas: a contribuição da produção científica*. Vitória: UFES.
- Lacerda, C. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem os alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. Cedes*, 26 (9), pp. 163-184. Retirado de <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>
- Lacerda, C. (2007). O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13 (2) pp. 257-280.
- Lacerda, C. (2008). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Caderno do Cedes*, 19(46).
- Lacerda, C. (2010). *Tradutores e intérpretes de língua gestual de sinais: formação e atuação nos espaços educativos educacionais inclusivos*. Pelotas: Cadernos de Educação, pp. 133-153.

- Lawson, D., Hellenthal, G., Myers, S. & Falush, D. (2012). Inference of Population Structure using Dense Haplotype Data. *PLoS Genetics* 8(1), e1002453. doi:10.1371/journal.pgen.1002453
- Lévy, P. (2010). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática* (2ª ed). Rio de Janeiro: Editora 34.
- Lima, J. (2007). *Pragmática Linguística*. Coleção “O essencial sobre Língua Portuguesa”. Lisboa: Editorial Caminho.
- Lodi, A. C. B. (2005). Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*. 31 (3), pp. 409-424.
- Lydell-Olsen, T. V. (Coord.) (s.d). *Spreadthesign*. Retirado de www.spreadthesign.com/pt/
- Mackey, W. (2000). The description of bilingualism. In Wei, L., *The Bilingualism Reader*. New York: Routledge.
- MacSweeney, M., Waters, D., Brammer, M. J., Woll, B., & Goswami, U. (2008). Phonological processing in deaf signers and the impact of age of first language acquisition. *Neuroimage*, 40, 1369-79.
- Magalhães, F. G. L. (2013). O papel do intérprete de libras na sala de aula inclusiva. *Revista Brasileira de Educação e Cultura*, 7, pp. 73-86.
- Magnanti, C. (2001). O que se faz com a linguagem verbal? *Linguagem em (Dis)curso*, 1 (1), pp. 165-183.
- Marcon, A. (2012). O papel do tradutor/intérprete de libras na compreensão de conceitos pelo surdo. *ReVEL*, 10 (19), pp. 233-249.
- Marschark, M., Sapere, P. & Convertino, C. (2005). *Educational interpreting: access and outcomes*. Oxford University Press, Perspectives on Deafness. Retirado de <http://scholarworks.rit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1634&context=article>
- Martins, M., Ferreira, J. P. & Mineiro, A. (2012). *Os dicionários e os avatares gestuais*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Mateus, M. H. M., Falé, J. & Freitas, M. J. (2005). *Fonética e fonologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matos, D. (2009). *Língua portuguesa II: Morfologia I*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Mayberry, R. I. (2002). Cognitive development of deaf children: The interface of language and perception in neuropsychology. In S. J. Segalowitz & I. Rapin (Eds.) *Handbook of Neuropsychology*, 2nd Edition, Vol. 8, Part II, 71-107. Amsterdam: Elsevier.
- Mayberry, R. I. & Squires, B. (2006). Sign Language: Acquisition. In E. Lieven (Ed.), *Language Acquisition*, Vol. 11, Encyclopedia of Language and Linguistics, 2nd Edition, Keith Brown (Ed. in Chief), pp. 291-296. Oxford: Elsevier
- Megale, A. H. (2005). Bilinguismo e educação bilíngue - Discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 3 (5), pp. 1-13.

- Meier, R. P. (2006). The form of early signs: Explaining signing children's articulatory development. In B. Schick, M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.), *Advances in sign language development by deaf children* (pp. 202-230). Oxford: Oxford University Press.
- Mélo, A. (2012). O Intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18 (3), pp. 391-410.
- Mendes, O. (2012). *Atitude dos professores titulares de turma face à participação de alunos com multideficiência em sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett – Universidade Lusófona, Portugal.
- Mendoza, R. (2010). Figura del intérprete de lengua de signos en educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, pp. 1-7.
- Mesquita, I. F. & Silva, S. P. D. (2007). *Guia prático de língua gestual portuguesa – Ouvir o silêncio*. Braga: Nova Educação.
- Ministério da Educação (2006). *Saberes e práticas da inclusão*. Brasília: Ministério da Educação.
- Monikowski, C. & Winston, E.A. (2011). Interpreting and interpreter education. In Marschark, Marc and Spencer, Patricia (Eds.). *Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, Vol. 1, 2nd edition. New York, NY: Oxford University Press.
- Moreira, J., Alves, C. & Freire, M. (2013). Intérprete de língua gestual portuguesa: especificidade contextuais. In C. Alves, *Da Teoria à Prática: A voz dos usuários da língua gestual portuguesa*, Ed. 1, 1º vol. ISBN: 978-989-20-3945-9, pp. 19-30. Custóias: ATILG.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, pp. 129-152.
- Moura, D. R. & Vieira, C. R. (2011). A atual proposta bilíngue para educação de surdos em prol de uma educação inclusiva. *Revista Pandora Brasil*, 28. ISSN 2175-3318.
- Mousinho, R., Schmid, E., Pereira, J., Lyra, L., Mendes, L. & Nóbrega, V. (2008). Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. *Revista Psicopedagogia*, 25 (78), pp. 297-306.
- Napier, J., McKee, R. & Goswell, D. (2010). *Sign language interpreting: Theory and practice in Australia and New Zealand*. Second Edition. Sydney: Federation Press.
- Nascimento, S. & Correia, M. (2011). *Um olhar sobre a morfologia dos gestos*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Nasi, L. (2007). O conceito de língua: um contraponto entre a Gramática Normativa e a Lingüística. *Urutágua: Revista Académica Multidisciplinar*, 13.
- Neto, D. & Gasparini, L. (2007). *As dificuldades encontradas pelo profissional tradutor interprete de língua de sinais no ensino regular*. Retirado de http://mylivebehappy.blogspot.pt/2010/10/as-dificuldades-encontradas-pelo_01.html

- Oliveira, D. & Santos, M (2013). O intérprete de língua gestual portuguesa: especificidades culturais. In C. Alves, *Da teoria à prática: A voz dos usuários da língua gestual portuguesa*, Ed. 1, 1º vol. ISBN: 978-989-20-3945-9, pp. 11-18. Custóias: ATILG.
- Omer, Z. (2007). *Everything you wanted to know about deafness*. Retirado de <http://www.zak.co.il/d/>
- Pedreira, C., Silva, E., Gomes, M. J. & Bento, M. (2013). O intérprete de língua gestual portuguesa. *Profforma* 10, pp. 1-2.
- Pereira, M. C. (2008). *Interpretação interlingüe: as especificidades da interpretação da língua de sinais. cadernos de tradução, 1* (21), pp. 135-156. Retirado de www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/issue/view/1105
- Pereira, M. C. & Rocco, G. C. (2009). Aquisição da escrita por crianças surdas – início do processo. *Letrônica*, 2 (1), pp. 138-149.
- Pereira, T. (2011). *Intérprete de língua gestual portuguesa, sobre a sua (in) visibilidade no sistema educativo*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação) Universidade do Porto, Portugal.
- Piaget, J. (1975). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pizelli, M. (2010). Intérprete de língua de sinais e o aluno surdo, uma linguagem que se vê. *Revista Eficaz – Revista Científica*.
- Quadros, R. (2002). *O Tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC.
- Quadros, R. M. (2006). Efeitos de modalidade de língua: As línguas de sinais. *ETD – Educação Temática Digital*, 7 (2), pp. 168-178. Retirado de <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=9&idart=127>.
- Quadros, R. & Massutti, M. (2007). *CODAs brasileiros: Libras e português em zonas de contato*. Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Ramirez, P. (1999). Hacia la construcción de la educación bilingue/multicultural para los sordos en Colômbia. In Skliar, C. *Atualidade da educação bilingue para surdos* (vol.1). Porto Alegre: Mediação.
- Rebelo, M. (2007, May 1). *Quando o homem começou a falar?* [mensagem de blog]. Retirado de <http://scienceblogs.com.br/vqeb/2007/05/quando-o-homem-comecou-a-falar>
- Rex, J. (2007). *Educational interpreter guidelines*. South Carolina: Department of Education.
- Rodrigues, D. (2001) (org.). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodríguez, E. S. (2004). *Técnicas de interpretación de lengua de signos* (2ª ed.). Madrid: CNSE.

- Rodrigues-Moura, D. (2008). *O uso da Libras no ensino de leitura de Português como segunda língua para surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Rosa, A. (2008). *Entre a visibilidade da tradução de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete*. Araras - Petrópolis: Arara Azul.
- Russo, Â. (2009). *Intérprete de língua brasileira de sinais: uma posição discursiva em construção*. Dissertação de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Sacks, O. (1989). *Vejo uma voz. Uma viagem ao mundo dos surdos*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Salles, H., Faulstich, E., Carvalho, O. L., & Ramos, A. (2004). *Ensino de língua portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 127-142.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Santos, D. & Ferreira-Brito, L. (s.d). Coesão e coerência em escrita de surdos. *Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL – Linguística*, vol.2.
- Santos, J. (1992). *O que é Comunicação*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Santos, L. & Gomes, I. (2004). Literacia: da escola ao trabalho. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa*, 1, pp. 169-177.
- Santos, S. A. (2006). *Intérprete de língua brasileira de sinais: Um estudo sobre as identidades*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Santos, C., Gaspar, T., Correia, V. & Graveto, J. (2008). Vivências comunicacionais de enfermeiros face à criança com surdez profunda. *Revista Referência*, 2 (8), pp. 69-78.
- Santos, R. S. (2012). Os géneros discursivos em livro didático para surdos: Análise dos procedimentos tradutórios aplicados de Português para Libras. In N. A. Albres, & V. A. Santiago, *Libras em estudo: tradução/interpretação* (pp. 169-193). São Paulo: FENEIS.
- Saussure, F. (1970). Natureza do signo linguístico. In *curso de linguística geral* (pp. 79-84). São Paulo: Cultrix.
- Silva, A. I. & Oliveira, A. M. (2011). O papel dos professores de línguas na construção da representação cultural emancipatória da língua gestual portuguesa. In *Atas do XI Congresso SPCE*, Guarda.

- Silva, G. (2012). Olhos que ouvem... Mãos que falam. Aprendizagem da língua gestual portuguesa por parte de alunos ouvintes. *Exedra*, número temático de 2012, pp. 380-385.
- Silva, R. (2013). Modificações nos parâmetros sub-lexicais dos primeiros gestos em LGP produzidos por crianças surdas. In O. Coelho & M. Klein (coord.), *Cartografias da surdez. Comunidades, línguas, práticas e pedagogia*. (pp.19-41). Livrsic: Ciências da Educação.
- Simeonsson, R. J., Ferreira, M. S., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A. & Alves, S. (2010). *Relatório Final: Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º3/2008*. DGIDC.
- Skjorten, M. D. (2001). Towards inclusion and enrichment. In B. H. Johnsen & M. D. Skjorten (Eds), *Education – Special needs education. An introduction*. Oslo: Unipub forlag.
- Skliar, C. A. (1997). A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In Silva, L., Azevedo, J. C. & Santos, E., *Identidade social e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal.
- Skliar, C. A. (1998). Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In Silva, L., Azevedo, J. C. & Santos, E. (Org.), *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- Sobral, P. (2008). Escrita: um sistema linguístico. *ReVEL*, Edição especial n. 2, pp. 1678-8931.
- Söll, L. (1985). *Gesprochenes und geschriebenes Französisch (Grundlagen der Romanistik 6)*. Berlim: Erich Schmidt.
- Solla, L. (2008). Ensino do Português em contextos de diversidade linguística. In Mateus, M., H. Mira, Pereira, Dulce & Fischer, G. (orgs.). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (pp. 295-303). Lisboa: ILTEC/Fundação Calouste Gulbenkian.
- Souza, R. M. de. & Silvestre, N. (2007). *Educação de surdos*. In Coleção pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial.
- Spencer, P. (2001). *A Good Start: suggestions for visual conversations with deaf and hard of hearing babies and toddlers*. Gallaudet University: Laurent Clerc National Deaf Education Center.
- Spencer, P., & Harris, M. (2006). Patterns and effects of language input to deaf infants and toddlers from deaf and hearing mothers. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children* (pp. 71-101). New York: Oxford University Press.
- Stubbs, S. (2008). *Educação inclusiva: Onde existem poucos recursos*. Noruega: The Atlas Alliance.
- Stumpf, M. (2011). *Escrita das línguas gestuais*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

- Svartholm, K. (2007). *Carta aberta sobre escolas especiais para surdos*, 22/11/2007. (Mimeo.).
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London: Routledge.
- Trad, L. A. B. (2009). Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 19 (3), pp. 777-793.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Tuxi, P. (2009). *A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado em Educação não publicada, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasil.
- Vieira, C. R. (2011). *Educação de surdos: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva*. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Brasil.
- Waquil, M. (2013). *Unidades fraseológicas especializadas e técnicas tradutórias*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Warnock, H. (1978). *Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. Retirado de <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (3), pp. 297-304.
- Witkoski, S. A. (2009). Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. *Revista Brasileira de Educação*, 14 (42), pp. 565-606.
- Yaguello, M. (2010). *Alice no país da linguagem* (ed. rep.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Yorkston, K., Beukelman, D., Strand, E. & Hakel, M. (2010). *Clinical management of speakers with motor speech disorders* (3rd Ed.). Austin, TX: Pro-ed.

Legislação

- Constituição da República Portuguesa (2005). Retirado de http://www.fd.uc.pt/CI/CEE/OI/Constituicao_Portuguesa.htm
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009). Retirado de http://www.portugal.gov.pt/media/1353643/convencao_dtos_pessoas_deficiencia.pdf
- Despacho Normativo N° 7520/98, de 6 de maio. (6 de maio de 1998). *Diário da República - II Série*, nº 104. Ministério da Educação – Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação.

Decreto-Lei nº89/99, de 5 de julho. (5 de julho de 1999). *Diário da República 154- I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 74/2004. (26 de março de 2004). *Diário da República 73- I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 20/2006 de 31 de janeiro. (31 de janeiro de 2006). Retirado de <http://digestoconvidados.dre.pt/digesto//pdf/LEX/161/196331.PDF>

Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro. (7 de janeiro de 2008). *Diário da República- I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Norma 02/JNE/2012. *Instruções – Realização, classificação, reapreciação e reclamação. Provas e Exames do Ensino Básico do Ensino Secundário*. Retirado de http://area.dgidc.min-edu.pt/jne_area_escolas/docs/docs2012/NORMA_02_2012_com_modelos2.pdf

ÍNDICE ONOMÁSTICO

A

Afonso, C. 54
Ainscow, M. 37, 116
Albres, N. 82
Almeida, A. 62, 65, 67, 82, 83, 87, 116, 121, 154, 159
Almeida, D. 4, 41, 42, 43
Almeida, M. 67, 70, 74, 80, 86, 88, 89, 90, 93, 161
Alves, C. 71, 80, 85
Alves, M. 3
Alves, S. 55
Amaral, M. 18, 21, 22, 24, 26, 42, 43, 48
Amorim, C. 67
Arantes, V. 2

B

Baalbaki, Â. 41
Baptista, J. 27, 54
Baptista, M. 20
Bardin, L. 102
Barker, B. 82, 121
Barros, M. 3
Battegay, A. 45, 58, 60, 145, 154
Beltrão, L. 8, 9
Bento, M. 25
Bettencourt, F. 81
Beukelman, D. 1
Bizzozero, F. 82, 90
Blanc, M. 46
Breia, G. 89, 123
Browning, C. 1
Brunson, J. 61, 62, 66, 81, 83, 87, 88, 91, 116, 159

C

Cabral, E. 41, 42, 43

Caldas, B. 41
Carandina, L. 3
Carmo, H. 43, 45, 51, 56, 149
Carneiro, M. 56
Carvalho, G. 25
Carvalho, J. 69, 74, 76
Carvalho, O. 31, 32
Carvalho, P. 4, 30, 40, 41, 42, 46, 48, 49, 65, 66
Castro, S. 2
Cavaca, F. 89, 123
César, C. 3
César, M. 38
Chomsky, N. 17, 18
Cintra, L. 22
Coelho, O. 27, 44, 45, 51, 62, 65, 67
Coelho, R. 62, 65, 67, 82, 83, 87, 116, 121, 154, 159
Cordova, B. 66, 90
Convertino, C. 86, 88, 91, 93, 117, 161
Coutinho, A. 18, 21, 22, 24, 26, 42, 43, 48
Correia, I. 3, 21, 44
Correia, C. 89, 123
Correia, M. 20
Correia, V. 92, 125, 161
Cosme, A. 53
Crespo, A. 89, 123
Croca, F. 89, 123
Cruz, M. 3
Cunha, C. 22

D

Davies, S. 53
Dean, R. 70, 71, 79
Develay, M.
Deus, M. 12

Dias, P. 62, 65, 67, 82, 83, 87, 116, 121, 154, 159

Dondis, D. 15

E

Estanqueiro, P. 43, 44, 66, 92, 93, 161

F

Falush, D. 61

Faria, R. 16, 19

Faulstich, E. 31, 32

Fernandes, R. 69, 74, 76

Ferreira, A. 26

Ferreira, J. 90

Ferreira, M. 55

Ferreira, W. 37, 116

Ferreira-Brito, L. 32, 47

Ferreiro, E. 13

Filietaz, M. 4

Filipe, I. 4, 41, 42, 43

Finatto, M. 14

Franco, M. 8, 9, 10, 12, 14, 18

Freire, M. 71, 80, 85

Freire, S. 39

Frizanco, M. 13

G

Galego, C. 100

Galve, J. 51

Gardou, C. 36

Gaspar, T. 92, 125, 161

Gasparini, L. 88

Gil, T. 8, 9, 10, 12, 14, 18

Goldbaum, M.

Gomes, A. 100

Gomes, I. 1, 2

Gomes, M. 4, 25

Gonçalves, F. 19, 66, 68, 69

Gonçalves, J. 62, 65, 67, 82, 83, 87, 116, 121, 154, 159

Goswell, D. 72, 73, 78, 79, 115, 122

Graveto, J. 92, 125, 161

H

Hakel, M. 1

Harley, T. 2, 3

Harmers, J. 46

Hellenthal, G. 61

Herdero, E. 35, 39, 51

Heine, C. 1

Honora, M. 13

Huff, C. 82, 121

J

Janzen, T. 75

Jootun, D. 1

K

Kind, L. 100

Koch, P. 2, 10, 12

Kotaki, C. 62, 82, 85, 87, 116, 117, 119, 125, 149, 159

L

Lacerda, C. 62, 82, 85, 87, 116, 117, 119, 125, 149, 159

Lawson, D. 61

Lévy, P. 9

Lima, J. 15, 16

Lima, M. 3

Lodi, A. 47

Lydell-Olsen, T. 26

Lyra, L. 25

M

Mackey, W. 46

Magnanti, C. 10, 11

Maia, M. 55

Marcon, A. 86

Marschark, M. 86, 88, 91, 93, 117, 161

Martins, M. 21, 26, 43, 45, 51, 56, 90, 149

Massutti, M. 69

Matos, D. 14

McGhee, G. 1

McKee, R. 72, 73, 78, 79, 115, 122

Megale, A. 46

Mélo, A. 61, 66, 70, 82, 84, 87, 88, 89, 120, 122, 142, 146, 157, 161

Mendes, B. 67

Mendes, L. 25

Mendes, O. 5, 125, 147

Mendoza, R. 4, 79

Mesquita, I. 7, 19, 20

Micaelo, M. 89, 123

Mineiro, A. 90

Monay, E. 62, 65, 67, 82, 83, 87, 116, 121, 154, 159

Monikowski, C. 77

Moreira, J. 71, 80, 85

Morgado, M. 4, 38, 39
Morgan, D. 100
Moura, D. 31, 47, 49, 50
Moura, F. 26
Mousinho, R. 25
Myers, S. 61

N

Napier, J. 72, 73, 78, 79, 115, 122
Nascimento, S. 20, 26
Nasi, L. 18
Neto, D. 88
Nóbrega, V. 25
Nunes, V. 62, 65, 67, 82, 83, 87, 116, 121, 154, 159

O

Oesterreicher, W. 2, 10, 12
Oliveira, A. 19
Oliveira, D. 37, 43, 45
Oliveira, L. 3
Omer, Z. 68, 69

P

Pedreira, C. 25
Pereira, J. 25
Pereira, M. 20, 44, 66, 79, 88, 91, 93, 117, 161
Pereira, T. 82, 83, 88, 116, 121, 161
Piaget, J. 13
Pinheiro, S. 55
Pizelli, M. 75
Pollard, R. 70, 71, 79
Pontes, A. 25

Q

Quadros, R. 69

R

Ramirez, P. 52
Ramos, O. 31, 32
Rebelo, M. 3
Reis, M. 8
Rex, J. 80, 82, 121
Rodrigues, D. 38
Rodrigues-Moura, D. 50
Rodríguez, E. 85, 117, 145, 149
Rocco, G. 20
Rosa, A. 66, 72, 75, 77, 78, 85, 91, 93

Russo, Â. 62, 77, 82, 87, 88, 89, 116, 160, 161

S

Sacks, O. 2, 20
Salles, H. 31, 32
Sanches, I. 36, 37, 60
Santos, C. 92, 125, 161
Santos, J. 8, 9
Santos, L. 2
Santos, M. 1, 2, 37, 43, 45, 49, 81
Santos, R. 90, 121, 142, 143
Santos, S. 73
Sapere, P. 86, 88, 91, 93, 117, 161
Saussure, F. 16, 17, 18
Schmid, E. 25
Silva, A. 19
Silva, E. 25
Silva, G. 18, 61, 77, 84, 121, 142
Silva, S. 7, 19, 20
Silvestre, N. 43
Skjørten, M. 97
Skliar, C. 4, 52, 53
Simeonsson, R. 55
Spencer, P. 28, 61, 88, 119
Sobral, P. 11
Söll, L. 12
Solla, L. 16
Souza, R. 43
Strand, E. 1
Stubbs, S. 36
Stumpf, M. 46
Svartholm, K. 47

T

Tavares, A. 55
Teodoro, A. 36, 37, 60
Thomas, G. 38
Trad, L. 101
Trallero, M. 51
Trindade, R. 53
Tuxi, P. 66, 74

V

Vaz, H. 45, 58, 60, 145, 154
Vieira, C. 31, 47, 49, 50

W

Walker, D. 38
Waquil, M. 76

Warnock, H. 36

Webb, J. 38

Wilson, J. 37

Winston, E. 77, 144

Witkoski, S. 3

Y

Yaguello, M. 3, 11

Yorkston, K. 1

APÊNDICES

**APÊNDICE I | GUIÃO DOS GRUPOS FOCAIS
PARA INTÉRPRETES DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA**



“O Intérprete de Língua Gestual Portuguesa: o desafio de atuar no contexto educativo”

Grupo Focal:

Data de realização:

Local de realização da entrevista focal:

Tempo de duração:

Total de participantes:

Guião para a sessão do Grupo Focal

Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa

1. Da experiência e conhecimento que têm como intérpretes de língua gestual portuguesa de alunos surdos, consideram a vossa presença no contexto educativo um fator fundamental para a aprendizagem desses alunos?
2. No vosso entender, o intérprete de língua gestual portuguesa é apenas um facilitador de comunicação ou algo mais? Se sim, especifiquem.
3. E quais são os principais obstáculos sentidos no processo de ensino-aprendizagem com a presença do intérprete de língua gestual portuguesa em sala de aula?
4. Que sugestões dariam no sentido de melhorar a visibilidade deste profissional em contexto educativo?

**APÊNDICE II | QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO PARA
INTÉRPRETES DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA**

Questionário Sociodemográfico

I. Dados Pessoais

Idade: _____ Sexo: *Feminino* *Masculino*

Habilitações Literárias: _____ Profissão: _____

Residência (concelho): _____

II. Dados Profissionais

Tempo total de serviço como ILG: _____ anos Tempo de serviço como ILG na atual escola: _____ anos

Atualmente, exerce funções de ILGP numa: Escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos
 Escola com oferta de educação bilingue para alunos surdos

Nível de ensino que interpreta aulas: *1º ciclo do EB* *2º ciclo do EB* *3º ciclo do EB* *Secundário*

Turma(s) que interpreta aulas: Com alunos surdos e ouvintes
 Só com alunos surdos

Técnico(s) disponível(is) na Escola/: Intérprete de Língua Gestual Portuguesa
 Docente Surdo de Língua Gestual Portuguesa
 Professor de Educação Especial
 Terapeuta da Fala
 Outro. Qual? _____

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

**APÊNDICE III | ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS GRUPOS FOCAIS
COM INTÉRPRETES DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA**

Quadro A1. *Categorias e respectivas unidades de análise para a macro categoria 'relevância da atuação' obtida para os intérpretes de língua gestual portuguesa*

Categoria	Unidades de Análise
Facilitador da comunicação	<i>“Eu acho que os professores, na maioria, (...) querem-nos na sala. Eles sabem que nós fazemos falta para que a comunicação resulte.” (INTÉRPRETE AA2)</i>
	<i>“Nós asseguramos ali, fazemos ali a ponte de comunicação.” (INTÉRPRETE AA2)</i>
	<i>“Nós somos a ponte de comunicação, ponto final.” (INTÉRPRETE AA3)</i>
	<i>“(...) às vezes os funcionários tentam-se fazer explicar e os alunos não estão a perceber absolutamente nada do que se está a passar e isso cria muitos pequenos problemas que eu tento resolver dessa forma.” (INTÉRPRETE AB8)</i>
	<i>“Como devem imaginar a minha ausência é tremenda e então às vezes os funcionários tentam-se fazer explicar e os alunos não estão a perceber absolutamente nada do que se está a passar e isso cria muitos pequenos problemas que eu tento resolver” (INTÉRPRETE AB8).</i>
	<i>“O que eu senti, uma vez que já trabalho há muitos anos, o que eu fui sentindo ao longo destes anos, nota-se perfeitamente, que o intérprete tem que fazer parte.” (INTÉRPRETE AC2)</i>
Apoio ao professor	<i>“Há outros professores que dizem: «Finalmente temos um intérprete ainda bem, porque realmente estou farta de fazer figura de palhaço, por estar aqui a tentar falar e não consigo falar nada», e valorizam muito o trabalho (...).” (INTÉRPRETE AA1)</i>
	<i>“Tenho professores que me dizem assim: «mas diga-me tudo o que ele diz, por favor ou seja, traduza-me tudo o que ele diz...» e eu digo: «Claro, essa é a minha função, não se preocupe, tudo o que for dito eu asseguro».” (INTÉRPRETE AA3)</i>
	<i>“Há muitos professores que já nos vêem como suporte ao trabalho deles e que procuram a nossa opinião e as nossas sugestões e procuram-nos para conversar sobre certos aspetos da educação de alunos que temos à frente.” (INTÉRPRETE AA5)</i>
	<i>“(...) o intérprete é um membro ativo integrante de uma equipa educativa.” (INTÉRPRETE AB8)</i>
	<i>“Toda a gente, professores consideram-nos um elemento fundamental na equipa. (...) O trabalho é reconhecido, e realmente os professores, a maior parte também vê o intérprete como um membro importante.” (INTÉRPRETE AB8)</i>

(continua)

Quadro A1. *Categorias e respetivas unidades de análise para a macro categoria 'relevância da atuação' obtida para os intérpretes de língua gestual portuguesa (cont.)*

Categoria	Unidades de Análise
Apoio ao aluno surdo	<p><i>“Passam o maior tempo deles na escola connosco, (...) podem dizer aquilo que quiserem, eu sou o maior agente educativo daquele, daquele, ali! Porque ele passa maior tempo, (...) comigo!.”</i> (INTÉRPRETE AA1)</p>
	<p><i>“Porque há coisas privadas que os miúdos te dizem, coisas do foro íntimo, e tu não vais dizer ao diretor de turma, não vais dizer ao diretor da escola (...).”</i> (INTÉRPRETE AA2)</p>
	<p><i>“O intérprete é visto muitas vezes como um amigo, como um psicólogo: «eu tenho um problema tenho vergonha de falar, sei lá com o formador, portanto recorro ao intérprete com quem tenho mais à vontade».”</i> (INTÉRPRETE AB9)</p> <p><i>“Ora acompanha mais o aluno, ora vê as situações de uma forma mais imparcial, mais afastado, consegue ter uma perspetiva mais ampla e dizer assim: «Pois se calhar eu consigo ...».”</i> (INTÉRPRETE AB9)</p>
Apoio aos pais	<p><i>“Tive escolas que os pais se interessavam, vinham-nos conhecer e queriam saber com quem, e porque os filhos passam o maior tempo deles na escola connosco.”</i> (INTÉRPRETE AA1)</p>
	<p><i>“Já têm conhecimento de qual é o nosso papel.”</i> (INTÉRPRETE AA2)</p>
	<p><i>“Nós somos amigos, os pais por exemplo, vêem-nos como o quê «Olhe ainda bem que está com ele, porque assim ele até vens mais airoso para casa, porque até tem com quem falar, porque ele nem comigo consegue».”</i> (INTÉRPRETE AB9)</p> <p><i>“Tanto encarregados de educação, como os professores, acham que nós somos fundamentais, que sem nós não seria possível a inclusão dos alunos em contexto escolar, portanto pela minha experiência acho que nos vêem como fundamental.”</i> (INTÉRPRETE AC1)</p>

Quadro A2. *Categorias e respectivas unidades de análise para a macro categoria 'funções' obtida para os Intérpretes da Língua Gestual Portuguesa*

Categoria	Unidades de Análise
Traduzir e interpretar	<i>“Tenho professores que me dizem assim, «Mas diga-me tudo o que ele diz, por favor ou seja, traduza-me tudo o que ele...» e eu digo, «Claro, essa é a minha função, não se preocupe, tudo o que for dito eu asseguro».” (INTÉRPRETE AA2)</i>
	<i>“(…) traduzir e interpretar tudo o que seja necessário.” (INTÉRPRETE AB8)</i>
	<i>“(…) estamos lá para traduzir.” (INTÉRPRETE AB9)</i>
	<i>“(…) estamos ali para traduzir, para interpretar.” (INTÉRPRETE AC1)</i>
	<i>“Nós temos que nos adaptar a essas situações, «Queres falar primeiro fala, eu falo no fim».” (INTÉRPRETE AC3)</i>
Coadjuvar o professor	<i>“Se souber se aquele intérprete já está a acompanhar aquele aluno, o intérprete podia dizer assim, olhe eu já acompanho esta turma, desde X anos, sei que este aluno tem esta dificuldade assim e assado, mas também já percebi que com esta estratégia o aluno chega lá. (...) Não é só o professor de educação especial que sabe dizer que o professor tem que adequar as aulas aos alunos, utilizando PowerPoint, objetos, eu também sei dizer isso, eu também sei dizer isso, eu tenho formação para dizer isso.” (INTÉRPRETE AA8)</i>
	<i>“Não sou eu que ensino é o professor que ensina, o aluno têm dúvidas eu tenho que perguntar ao professor.” (INTÉRPRETE AA9)</i>
	<i>“(…) dar a nossa opinião no sentido de... eu sei quais são as dificuldades dele (...).” (INTÉRPRETE AB3)</i>
	<i>“O intérprete tem que estar, é imprescindível que vocês cá estejam.” (INTÉRPRETE AB5)</i>
	<i>“[somos chamados para] falar quase em 1º lugar.” (INTÉRPRETE AB5)</i> <i>“(…) eu no final da aula dou um feedback, eu digo: “Olhe eu acho que o aluno não entendeu isto assim, assim... ou ele percebeu mas acho que não vai fazer este trabalho de casa” e o professor olha assim para mim como quem: “Como é que tu sabes que ele não vai fazer”, “Olhe é assim, eu acho que ele não vai fazer porque a pergunta dizia isto assim, assim...” (INTÉRPRETE AB8)</i>

(continua)

Quadro A2. *Categorias e respetivas unidades de análise para a macro categoria 'funções' obtida para os Intérpretes da Língua Gestual Portuguesa (cont.)*

Categoria	Unidades de Análise
Educar	<i>“Dentro de uma sala de aula com um aluno surdo profundo quem é mais professor? O professor ou eu?” (INTÉRPRETE AA1)</i>
	<i>“Tudo. Nós fazemos tudo.” (INTÉRPRETE AA2)</i>
	<i>“(…) vários estudos já provam que o intérprete no contexto educativo tem um papel bem diferente que o intérprete no contexto social ou noutros contextos” (INTÉRPRETE AA2)</i>
	<i>“Para além de ser o ponto de comunicação, ajuda, é o agente educativo, educa as crianças que tem à frente.” (INTÉRPRETE AA4)</i>
	<i>“ [sentem que] «fazem parte da equipa educativa».” (INTÉRPRETE AA4)</i>
	<i>“Situações como eu já ouvi, de levar os alunos à casa de banho, fazer funções de contínuos, de funcionários da escola, mas é assim não é para isso que lá estamos, estamos lá para traduzir.” (INTÉRPRETE AB9)</i>
	<i>“(…) aquelas atividades, por exemplo, palestras que são importantes na escola, etc., para os surdos terem o mesmo acesso à informação que os outros.” (INTÉRPRETE AC8)</i>

Quadro A3. *Categorias e respetivas unidades de análise para a macro categoria 'constrangimentos ao exercício' obtida para os Intérpretes da Língua Gestual Portuguesa*

Categoria	Unidades de Análise
Desconhecimento do papel	<p><i>“Mas é isso, falta nós percebermos até onde é que nós podemos fazer ou não porque eu não sei (...) porque nós não sabemos o que é que estamos ali a fazer. Nós não temos formação de base para saber o nosso papel na escola.” (INTÉRPRETE AA1)</i></p>
	<p><i>“No contexto educativo o papel não está bem definido. (...) o intérprete no contexto educativo tem um papel bem diferente que o intérprete no contexto social ou noutros contextos. Não havendo uma clareza do nosso papel dentro da própria comunidade é muito difícil que depois nas escolas isto funcione. Eu sinto muito que os professores, não sabem muito bem o que é que fazemos. (...) Muitas vezes sabem que nós estamos ali para traduzir, sim, mas nem fazem ideia dos nossos conhecimentos, que vai muito além da tradução, não é?” (INTÉRPRETE AA2)</i></p>
	<p><i>“Muitas vezes os alunos surdos nem sequer têm noção do que é que nós somos ali, os próprios alunos surdos para quem nós vamos traduzir, não sabem o que é que nós somos, confundem-nos às vezes com um professor de apoio, às vezes solicitam-nos coisas que não nos é permitido que não podemos fazer e eles não percebem o porquê de não correspondermos às expectativas deles porque, lá está, eles próprios não têm essa imagem bem formada.” (INTÉRPRETE AB2)</i></p>
	<p><i>“Mesmo os professores com quem nós trabalhamos, muitas vezes não têm ideia do que é que nós fazemos.” (INTÉRPRETE AB7)</i></p>
	<p><i>“As pessoas não têm bem a perceção ainda do que é o intérprete.” (INTÉRPRETE AB8)</i></p>
	<p><i>“A 1ª fase é mesmo muito importante nós provarmos ao professor que estamos ali apenas para traduzir para interpretar.” (INTÉRPRETE AC1)</i></p>
	<p><i>“Às vezes a comunidade não tem tanta noção do que é o intérprete.” (INTÉRPRETE AC3)</i></p>
	<p><i>“Em relação à comunidade escolar, (...) ainda faz um bocadinho de confusão entre papéis do formador, do intérprete, do terapeuta e dos meninos surdos.” (INTÉRPRETE AC5)</i></p>
	<p><i>“Eu concordo com tudo o que já foi dito, há professores que dizem: «Porque é que esta aí a mexer as mãozinhas? Faça o favor de parar.» (INTÉRPRETE AC9)</i></p>

(continua)

Quadro A3. *Categorias e respetivas unidades de análise para a macro categoria 'constrangimentos ao exercício' obtida para os Intérpretes da Língua Gestual Portuguesa (cont.)*

Categoria	Unidades de Análise
Desvalorização profissional	<i>“Eu acho que o trabalho tem de vir de base, a formação basilar está a faltar, o esclarecimento do nosso papel, ponto, e a partir daí, o comparecimento está mal.” (INTÉRPRETE AA1)</i>
	<i>“Muitas vezes os professores desconhecem totalmente, do género, «És um técnico?», «Trabalhas à hora?», «És contratada?», «És licenciada?» quer dizer...” (INTÉRPRETE AA2)</i>
	<i>“Há professores que perguntam «Que formaçozinha é que tiraste?»” (INTÉRPRETE AA3)</i>
	<i>“Os professores dizem «És um mero técnico que anda para ali».” (INTÉRPRETE AA4)</i>
	<i>“Porque é assim, se eles têm uma licenciatura ou mestrado ou doutoramento, nós também somos licenciados e o respeito devia passar por todos, o que não acontece na escola em que eu estou, já 2 reuniões que tivemos, eu e outra colega fomos chamadas atenção, desde que éramos mal-educadas com os professores, porque tratávamos por tu e tinha que ser Senhor Doutor ou Senhor Professor, e se trabalhámos todos para o mesmo, acho que devíamos ser tratados todos de igual.” (INTÉRPRETE AB1)</i>
	<i>“Nós somos tratadas abaixo. Eu, por exemplo, tive uma situação em que um professor me perguntou se o meu curso equivalia a um 12ºano. Eles sentem-se superiores, que têm um determinado poder sobre nós.” (INTÉRPRETE AB4)</i>
	<i>“Eu fui o 1º intérprete lá a ser colocado e eu sei que olhavam para mim dessa mesma forma e diziam: «Este vem para aqui, tem a mania que mexe as mãos, é um técnicozeco». (INTÉRPRETE AB4)</i>
	<i>“Há professores que dizem «As garotas podiam ser minhas filhas, portanto falo-vos como me apetecer, porque eu sou isto e mais aquilo...Tem uma licenciatura a senhora? Ah, és técnica».” (INTÉRPRETE AB9)</i>

(continua)

Quadro A3. *Categorias e respetivas unidades de análise para a macro categoria 'constrangimentos ao exercício' obtida para os Intérpretes da Língua Gestual Portuguesa (cont.)*

Categoria	Unidades de Análise
Prescindibilidade do serviço	<p><i>“Acho que ainda se assiste a uma espécie de resistência de alguns professores, na aceitação da língua gestual como primeira língua dos alunos surdos e como uma forma real de comunicação de todo o tipo de informação.” (INTÉRPRETE AA5)</i></p>
	<p><i>“Os professores que têm mais anos de experiência, são mais reticentes à nossa entrada na sala de aula porque nos vêem como um intruso.” (INTÉRPRETE AA6)</i></p>
	<p><i>“Eu sei que há escolas, eu estive numa escola em que os professores não me aceitavam na escola: “O que é que está aqui a fazer?” (INTÉRPRETE AA9)</i></p>
	<p><i>“Os miúdos são implantados a torto a direito, literalmente a torto e a direito, e os professores então sentem que «O intérprete não precisa de estar aqui, não há problema, eles entendem-me na mesma».” (INTÉRPRETE AB3)</i></p>
Não integração na equipa escolar	<p><i>“[É necessária] «muita abertura com os professores».” (INTÉRPRETE AA2)</i></p>
	<p><i>“Eu posso-vos contar uma experiência que aconteceu comigo esta semana, tive uma reunião de direção de 2º período, por causa das notas, e eu cheguei à reunião e o diretor de turma disse que escusava de ter vindo porque o professor de língua gestual não estava presente. A outra parte não reconhece, que é a parte da equipa multidisciplinar e a parte que eu entro nessa equipa.” (INTÉRPRETE AA6)</i></p>
	<p><i>“Também vai muito da política da escola acho que isso passa muito pela política da escola. A escola, a direção e a coordenação de ensino especial não olham para o intérprete como um agente educativo, como uma pessoa que tem habilitações para opinar, para falar sobre o aluno. Por isso é que os professores, depois também dizem «Não fazes aqui nada na reunião, podes ir embora» porque não têm em conta o nosso trabalho.” (INTÉRPRETE AA8)</i></p>
	<p><i>“Os professores consideram que nós somos pessoas de fora.” (INTÉRPRETE AB3)</i></p> <p><i>“(…) É difícil ter continuidade nas escolas ao longo dos anos para conseguir fazer um trabalho contínuo. É preciso um trabalho ao longo do tempo, e é uma coisa que neste momento está difícil, eu por mim falo, eu todos os anos mudo de escola. Como é que eu vou continuar o meu trabalho, se este ano trabalho numa escola e para o ano estou noutra? Se eu soubesse que daqui a 2 ou daqui a 3 anos eu ainda estaria naquela escola a trabalhar com aqueles alunos, poderia implementar outros projetos que não consigo implementar porque eu para o ano, infelizmente, não sei onde é que estou.” (INTÉRPRETE AB7)</i></p>

(continua)

Quadro A3. *Categorias e respetivas unidades de análise para a macro categoria 'constrangimentos ao exercício' obtida para os Intérpretes da Língua Gestual Portuguesa (cont.)*

Categoria	Unidades de Análise
Desconfiança do trabalho	<i>“Quando um professor tem um intérprete pela primeira vez, se for mais antigo, ele sente que estamos de facto a invadir ali o espaço dele.” (INTÉRPRETE AA8)</i>
	<i>“Ah pois se calhar num teste, o intérprete até diz as respostas ao menino, não é? A gente não tem confiança e não atribui credibilidade aquele trabalho, porque é assim, ela está realmente a falar para ele, mas eu não percebo, pode perfeitamente estar a dar a resposta.” (INTÉRPRETE AB8)</i>
	<i>“(…) o professor tem que aprender a confiar no intérprete.” (INTÉRPRETE AC1)</i>
	<i>“Numa aula que eu estive e que o professor me disse: «Só vai ficar 10 minutos para traduzir os problemas e depois pode sair, porque você dá a resposta aos alunos.» (INTÉRPRETE AC8)</i>
Atribuição errada de papel	<i>“[Estamos] sempre em função do trabalho de alguém.” (INTÉRPRETE AA1)</i>
	<i>“Aquilo que eu acho que acontece e que é o que eu sentia na minha escola por exemplo: é o facto de nós estarmos dentro da sala juntamente com eles, o que é que eles pensam? «Eles estão aqui é para me avaliar, eles vão sair daqui e vão dizer aquilo que eu ando a fazer ou deixo de fazer dentro da sala de aula»” (INTÉRPRETE AB6)</i>
	<i>“(…) o aluno não está a ter resultados satisfatórios, pois se calhar a culpa é da intérprete ou do intérprete, porque se calhar não está a interagir bem, a puxar com o aluno.” (INTÉRPRETE AB9)</i> <i>“Aqueles professores que já trabalham há muitos anos com os alunos estão habituados a certas práticas e é difícil para eles abdicar delas, e muitas vezes vêm o intérprete como alguém que está ali para avaliar o trabalho dele ou para encontrar as falhas que ele tem, e sentem-se um bocadinho pressionados e isso leva às vezes a um certo mau estar.” (INTÉRPRETE AC3)</i>
Falta de autonomia	<i>“Na nossa escola, não podemos fazer ações de sensibilização porque não tens o direito de o fazer sem a direção autorizar. (...) Não tens esse direito. (...) Nós não temos autonomia para nada.” (INTÉRPRETE AB1)</i>
Responsabilização pelo insucesso	<i>“O professor diz «O aluno não está a ter resultados satisfatórios, pois se calhar a culpa é do intérprete, porque se calhar não está a interagir bem, a puxar pelo aluno»” (INTÉRPRETE AB9)</i>

Quadro A4. *Categorias e respectivas unidades de análise para a macro categoria 'valorização da atividade' obtida para os Intérpretes da Língua Gestual Portuguesa*

Categoria	Unidades de Análise
Participação ativa	<p><i>“Presença de intérpretes nos conselhos de turma, na qual a intérprete da turma, ou que cobre mais aquela turma, possa participar enquanto membro, porque é muito chato eu estar a traduzir para a formadora, e pedir-lhe «Olha espera um bocadinho que eu quero opinar sobre este tema», e quantas vezes eu estou a traduzir, e o meu interesse está muito no que se está a falar.”</i> (INTÉRPRETE AA7)</p>
	<p><i>“Intérprete no contexto educacional é aquele que tem que participar nas reuniões.”</i> (INTÉRPRETE AA8)</p>
	<p><i>“Conselhos de turma, eu acho que o nosso papel, acho que senão o mais importante para aí caminha, e que devemos dar a nossa opinião e temos que marcar a nossa posição.”</i> (INTÉRPRETE AB2)</p>
	<p><i>“Deveríamos poder também dar essa informação nas reuniões, como membro da equipa educativa.”</i> (INTÉRPRETE AB3)</p>
	<p><i>“Participar em conselho de turmas, mas com voto.”</i> (INTÉRPRETE AB7)</p>
	<p><i>“Participar logo no 1º conselho de turma em que os professores dizem, eu sou o professor de história, eu sou o professor de matemática e nós dizemos: «Olhem eu sou a intérprete de língua gestual, vou estar nas vossas aulas para traduzir e interpretar tudo o que seja necessário.»”</i> (INTÉRPRETE AB8)</p>
	<p><i>“Se calhar adaptar um bocadinho a questão da participação, como a AC3 dizia, nos conselhos de turma.”</i> (INTÉRPRETE AC1)</p> <p><i>“O intérprete ter VOZ, não só mudar de voz, aos surdos, mas também ter uma voz. (...) Em reuniões com o ensino especial, nos conselhos de turma, tenho sempre uma presença como intérprete, é óbvio que estamos sempre por norma dois intérpretes, eu tenho liberdade para intervir e posso intervir e ninguém se opõe, mas é sempre ali um papel difícil porque muitas vezes eu estou a traduzir e há coisas que eu quero dizer. Mas muitas vezes eu tenho vontade de partilhar certas coisas e tem que haver ali momentos de eu, pelo menos, passar a tradução ao colega e de intervir.”</i> (INTÉRPRETE AC3)</p>
Clarificação do papel	<p><i>“Eu acho que falta esclarecer o nosso papel, até para nós. Eu acho que falta esclarecer a base.”</i> (INTÉRPRETE AA1)</p>
	<p><i>“Envolver mais a família, para que possam saber o nosso papel.”</i> (INTÉRPRETE AA2)</p>

(continua)

Quadro A4. *Categorias e respetivas unidades de análise para a macro categoria 'valorização da atividade' obtida para os Intérpretes da Língua Gestual Portuguesa (cont.)*

Categoria	Unidades de Análise
Clarificação do papel	<p><i>“Eu acho que os pais e a comunidade escolar, cada vez mais nos aceita muito melhor e percebe muito bem o nosso papel.”</i> (INTÉRPRETE AA3)</p>
	<p><i>“Muito trabalho de casa, por parte do diretor da escola, para começar, porque é ele.”</i> (INTÉRPRETE AB9)</p>
	<p><i>“Esclarecer a comunidade escolar, aquela que não está diretamente ligada com os surdos e que eu acho que ainda faz um bocadinho de confusão entre papéis, do formador, do intérprete, do terapeuta, dos meninos surdos: «Mas há meninos surdos que falam, mas há...».”</i> (INTÉRPRETE AC5)</p>
Reconhecimento do estatuto profissional	<p><i>“O problema é que eles já estão na escola há muitos anos, nós temos de defender o nosso papel e não estamos a consegui-lo porque é uma questão empírica.”</i> (INTÉRPRETE AA1)</p>
	<p><i>“É outra questão, é o nosso estatuto, se realmente nós fossemos vistas de igual para igual, principalmente com o corpo docente, esta situação de entrar no teu campo não havia qualquer tipo de problemas. (...) O psicólogo é técnico e não é visto como tal. Até os terapeutas da fala, em algumas escolas, têm um estatuto que nós não temos, e são um técnico.”</i> (INTÉRPRETE AA2)</p>
	<p><i>“Eu acho que nós temos outro problema, nós temos o rótulo de técnico, é verdade. E o técnico não é visto como um profissional. E um psicólogo é um técnico? É um psicólogo.”</i> (INTÉRPRETE AA3)</p>
	<p><i>“Participar em conselho de turma com voto, ser um elemento educativo, ser uma gente educativo, não ser meramente alguém.”</i> (INTÉRPRETE AB7)</p>
	<p><i>“ (...) o diretor já nos confessou que agora compreende muito melhor o nosso papel, as nossas funções e aquilo que nós somos, porque para fazer de forma correta (...).”</i> (INTÉRPRETE AB9)</p>
	<p><i>“ (...) eu acho que é um processo que é gradual, é progressivo, nada vai mudar de um momento para o outro, mas que efetivamente eu acho que nos últimos anos, tem feito muito para mudar esta atitude, aliás por aquilo que nós fomos falando, já se nota esta diferença.”</i> (INTÉRPRETE AC1)</p>

(continua)

Quadro A4. *Categorias e respectivas unidades de análise para a macro categoria 'valorização da atividade' obtida para os Intérpretes da Língua Gestual Portuguesa (cont.)*

Categoria	Unidades de Análise
Formação de professores	<p><i>“O problema é que essa falta de atenção se calhar está na formação dos professores que não estão preparados sequer para ter um intérprete na sala de aula. Os professores entram para uma licenciatura mas não são preparados para receberem alunos com necessidades educativas especiais, não tem formação nesse sentido, nem sabem qual é o teu papel.”</i> (INTÉRPRETE AA3)</p>
	<p><i>“Dar formação necessária aos professores para além de dar formação no sentido de, como trabalhar com os alunos surdos, como trabalhar com um intérprete de língua gestual”</i> (INTÉRPRETE AB3)</p>
	<p><i>“Cursos em que os professores pudessem participar sobre como tirar proveito do intérprete na sala de aula. Quem diz o intérprete, diz as equipas do autismo e essas coisas todas, tudo isso tem que ser trabalhado para os professores que encontram estes alunos e não têm essa preparação.”</i> (INTÉRPRETE AB8)</p>
Mudança de atitude	<p><i>“Nós próprios, mudarmos a nossa postura.”</i> (INTÉRPRETE AA4)</p>
	<p><i>“É muito da nossa atitude, temos que sensibilizar, saber sensibilizar (...).”</i> (INTÉRPRETE AB5)</p>

**APÊNDICE IV | GUIÃO DOS GRUPOS
FOCAIS PARA PROFESSORES**

“O Intérprete de Língua Gestual Portuguesa: o desafio de atuar no contexto educativo”

Grupo Focal:

Data de realização:

Local de realização da entrevista focal:

Tempo de duração:

Total de participantes:

Guião para a sessão do Grupo Focal

Professores que lecionam a alunos surdos com apoio do intérprete de língua gestual portuguesa

1. Da experiência e conhecimento que têm como professores de alunos surdos, consideram a presença do intérprete de língua gestual portuguesa no contexto educativo um fator fundamental para a aprendizagem desses alunos?
2. No vosso entender, o intérprete de língua gestual portuguesa é apenas um facilitador de comunicação ou algo mais? Se sim, especifiquem.
3. E quais são os principais obstáculos sentidos no processo de ensino-aprendizagem com a presença do intérprete de língua gestual portuguesa em sala de aula?
4. Que sugestões dariam no sentido de melhorar a visibilidade deste profissional em contexto educativo?

**APÊNDICE V | QUESTIONÁRIO SÓCIO-
DEMOGRÁFICO PARA PROFESSORES**

Questionário Sociodemográfico

I. Dados Pessoais

Idade: _____ **Sexo:** *Feminino* *Masculino*

Habilitações Literárias: _____ **Profissão:** _____

Residência (concelho): _____

II. Dados Profissionais

Tempo total de serviço como docente: _____ anos **Tempo de serviço como docente na atual escola:** _____ anos

Atualmente, exerce funções de docência numa: Escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos
 Escola com oferta de educação bilingue para alunos surdos

Nível de ensino que interpreta aulas: 1º ciclo do EB 2º ciclo do EB 3º ciclo do EB Secundário

Disciplina(s) que leciona: _____

Número de alunos surdos em 2012/2013: _____ **Turma(s) que leciona:** Com alunos surdos e ouvintes
 Só com alunos surdos

Técnico(s) disponível(is) na Escola/: Intérprete de Língua Gestual Portuguesa
 Docente Surdo de Língua Gestual Portuguesa
 Professor de Educação Especial
 Terapeuta da Fala
 Outro. Qual? _____

III. Dados Complementares

Formação certificado em língua gestual portuguesa: Sim Não

Domínio da língua gestual: Competente Elementar Inexistente

Experiência no ensino de alunos surdos: Sim, de _____ anos
 Foi o primeiro ano que lecionou a crianças surdas
 Nunca teve nem tem experiência

Especialização em deficiência auditiva: Sim, qual? _____
 Não

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

**APÊNDICE VI | ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS
GRUPOS FOCAIS COM PROFESSORES**

Quadro A5. *Categorias e respectivas unidades de análise para a macro categoria 'relevância da atuação' obtida para os professores*

Categoria	Unidades de Análise
Facilitador da comunicação	<p><i>"(...) muitas questões específicas de interpretação daquilo que é dito sem o intérprete é completamente impossível eles perceberem e haver comunicação, há uma barreira completa, se não existir intérprete."</i> (PROFESSOR BA4)</p>
	<p><i>"Pode haver muito mais que o simples facilitador de comunicação, (...) pode haver um relacionamento que vai para além disso o relacionamento interpessoal com o aluno."</i> (PROFESSOR BA5)</p>
	<p><i>"(...) não domino a língua gestual, é claro que eu preciso de uma intérprete na sala de aula para comunicar com os alunos surdos, portanto de outra forma seria muito difícil, praticamente impossível, para mim que tenho muitas dificuldades quando não estão no princípio do ano, pronto."</i> (PROFESSOR BB10)</p>
	<p><i>"Realmente eu acho que se não tivesse intérprete, nomeadamente quando trabalhei com surdos profundos, eu não conseguiria trabalhar, o meu trabalho sem o intérprete não poderia funcionar porque eu não seria capaz de comunicar."</i> (PROFESSOR BC1)</p>
	<p><i>"(...) a presença do intérprete era para dar um pequeno aconchego, porque muitas vezes a matéria que lecionamos é muito técnica e implica conceitos específicos."</i> (PROFESSOR BC7)</p>
Apoio ao professor	<p><i>"os benefícios são muito maiores que os prejuízos"</i> (PROFESSOR BA1)</p>
	<p><i>"O intérprete poderia ter, por exemplo, [lugar] também nos órgãos de gestão intermédios ou noutros da escola (...) O trabalho é reconhecido, e realmente os professores, a maior parte também vê o intérprete como um membro importante."</i> (PROFESSOR BA4)</p>
	<p><i>"transmitir conhecimentos científicos organizados e com qualidade idêntica à que temos dos ouvintes."</i> (PROFESSOR BA5)</p>
	<p><i>"Eles estão sempre a dar-nos orientação nesse sentido, e nós vamos aprendendo, é fundamental."</i> (PROFESSOR BB2)</p>
	<p><i>"O intérprete intervém quando o aluno não conhece aquela palavra, por exemplo: passar, pensou que era passear."</i> (PROFESSOR BB7)</p>
<p><i>"Quero reforçar esta ideia de haver um trabalho de equipa entre o professor e o intérprete, e reforçar porquê? Porque eu já tive a experiência de trabalhar com intérpretes em equipa e sem ser em equipe."</i> (PROFESSOR BB8)</p>	

(continua)

Quadro A5. *Categorias e respetivas unidades de análise para a macro categoria 'relevância da atuação' obtida para os professores (cont.)*

Categoria	Unidades de Análise
Apoio ao professor	<p><i>“Elas são incríveis, impecáveis em tudo, envolvem-se de uma forma, que vai para além daquilo que era suposto ser feito por intérprete, o que é muito bom, e peço qualquer coisa e elas fazem, sempre em prol daquilo que é a aprendizagem, acho muito bem.” (PROFESSOR BB9)</i></p>
	<p><i>“Tenho aprendido estes anos como fazer as perguntas nos testes, ou não utilizar determinado vocabulário.” (PROFESSOR BC2)</i></p>
	<p><i>“Nós aprendemos muito com os intérpretes. Eu aprendi, tenho aprendido estes anos como fazer as perguntas nos testes, ou não utilizar determinado vocabulário. É daqueles pormenores que nos ficam, que nós aprendemos, infelizmente não se é capaz às vezes de chegar onde nós queremos chegar que é: ajudá-los o mais possível.” (PROFESSOR BC3)</i></p>
	<p><i>“Esqueço-me sempre, às vezes estou a explicar, estou a escrever no quadro, e estou a falar virada de costas e, depois lembro-me de que não posso fazer isso lá viro-me outra vez, porquê? Porque isto me foi ensinado...” (PROFESSOR BC5)</i></p>
Apoio ao aluno surdo	<p><i>“(...) intervêm, mas não intervêm só para interpretar, não só para passar a mensagem, também para produzir e trabalhar e fazer crescer esse dito projeto conjuntamente com os alunos.” (PROFESSOR BB5).</i></p>
	<p><i>“[É um] anjo da guarda que eles têm, um segundo pai, um terceiro, pai como quiserem.” (PROFESSOR BC6)</i></p>
	<p><i>“Além de ser o intérprete é um amigo, muitas vezes são amigos e são praticamente uns companheiros, companheiros de jornada, e companheiros diariamente, é o que eu tenho notado, praticamente são os companheiros que se for preciso ir para o bar em conjunto e convivem todos juntos é uma espécie família.” (PROFESSOR BC9)</i></p>

Quadro A6. *Categorias e respectivas unidades de análise para a macro categoria 'funções a exercer' obtida para os professores*

Categoria	Unidades de Análise
Traduzir e interpretar	<p><i>"(...) os adultos dirigiam-se à escola, como sendo uma escola de referência e não havia um intérprete para ir ajudar a fazer a matrícula (...), muitas vezes eles são analfabetos não sabem fazer e comunicam mal, e não haver um intérprete que garantisse..."</i> (PROFESSOR BA1)</p>
	<p><i>"Só que depois muitas questões específicas de interpretação daquilo que é dito sem o intérprete é completamente impossível eles perceberem e haver comunicação, há uma barreira completa, se não existir intérprete."</i> (PROFESSOR BA4)</p>
	<p><i>"Mas num grupo de trabalho quando está o professor e o intérprete são os dois intervenientes educativos que lá estão."</i> (PROFESSOR BB5)</p>
	<p><i>"Eles não se intrometem, e isso é ponto assente para mim, neste momento eles não vão para além das competências que eles têm, não se intrometem por exemplo nos conteúdos da minha disciplina, porque eles não são professores da minha disciplina, tal como eu não lhes vou dizer que estão a interpretar mal ou que... não, mas cada pessoa no seu galho, evidentemente."</i> (PROFESSOR BB8)</p>
	<p><i>"O intérprete de língua gestual funcionou lindamente, havia partes em que eu explicava, posteriormente era explicado à aluna com a linguagem que ela entendia aquilo que eu estava a dizer, e sempre funcionou muito bem."</i> (PROFESSOR BC6)</p>
Orientação	<p><i>"Quantas e quantas vezes nós não estamos atentos a determinadas situações e é o intérprete que nos chama à atenção, portanto se houver uma boa articulação de toda a equipa educativa, os alunos tem que nos ver como uma equipa."</i> (PROFESSOR BB1)</p>
	<p><i>"Eu sinto-me mais segura com a presença do intérprete e para além disso pode-nos sempre aconselhar."</i> (PROFESSOR BC5)</p>
Desenvolvimento de projetos e material pedagógico	<p><i>"Nós lançamos determinados projetos, eles intervêm, mas não intervêm só para interpretar, não só para passar a mensagem, também para produzir e trabalhar e fazer crescer esse dito projeto conjuntamente com os alunos."</i> (PROFESSOR BB4)</p>
	<p><i>"(...) além de que ultrapassa perfeitamente só a sala de aula, porque neste momento, elas estão a trabalhar imenso para as disciplinas, na produção de materiais bilingues."</i> (PROFESSOR BB6)</p>
	<p><i>"[Se] o intérprete, [fosse] apenas um mediador, ele não se envolvia, quando é preciso irmos a uma visita de estudo ele podia dizer: "Não vou", e outro tipo de projetos, eles são incríveis (...)." (PROFESSOR BB9)</i></p>

Quadro A7. *Categorias e respetivas unidades de análise para a macro categoria 'constrangimentos ao exercício' obtida para os professores*

Categoria	Unidades de Análise
Desconhecimento das matérias	<p><i>“Eu posso dar o exemplo de uma obra, se o professor de português estiver a explicar os Maias ou uma coisa assim, se o intérprete não tiver lido, (...) está a traduzir com outro sentido, porque não está tão distante do assunto. Pronto, é basicamente isto. Pode nem ter lido, não é? e traduz literalmente o que o professor diz, mas se tiver lido a obra, naturalmente que falará dela com outro sentido.”</i> (PROFESSOR BA1)</p>
	<p><i>“É como os professores (...) ele pode fazer o mesmo papel de quase de professor desde que esteja numa área que domine e que possa dar a volta aquilo para fazer o aluno perceber aquilo dentro do contexto que o professor pretende que ele saiba.”</i> (PROFESSOR BA2)</p>
	<p><i>“Para transmitir conhecimentos científicos organizados e com qualidade idêntica à que temos dos ouvintes, penso que será muito difícil.”</i> (PROFESSOR BA5)</p>
	<p><i>“(...) podem comprometer, se deturparem aquilo que...”</i> (PROFESSOR BB1)</p>
	<p><i>“Não saber a língua não vale a pena lá estar, não se entende como pode transmitir se não está entender.”</i> (PROFESSOR BC6)</p>
	<p><i>“Ele tem que conhecer muitas vezes as matérias.”</i> (PROFESSOR BC9)</p>
Interferência na atividade do professor	<p><i>“É como os professores, ou seja, o relacionamento... ele pode fazer o mesmo papel de quase de professor desde que esteja numa área que domine e que possa dar a volta aquilo para fazer o aluno perceber aquilo dentro do contexto que o professor pretende que ele saiba, não é...”</i> (PROFESSOR BA2)</p>
	<p><i>“Eu preciso dos olhos dos alunos, e se tiver uma intérprete ao meu lado os olhos dos alunos estão no intérprete e não em mim. Eu sei que nós com o tempo habituamo-nos e que é muito mais importante para nós que os alunos compreendam, aprendam e evoluam do que isto.”</i> (PROFESSOR BA3)</p>
	<p><i>“há muita confusão (...) por exemplo, para o trabalho de pares pedagógicos e olham muito o intérprete como um docente.”</i> (PROFESSOR BA5)</p>
	<p><i>“Eu comecei a adotar outra postura porque é inevitável entrar em diálogo e sentir ali o intérprete como uma parte da aula, eu comecei a partilhar algo com os intérpretes, partilhamos e partilhamos as piadas, temos sentido de humor uns com os outros e depois traduzimos para os miúdos, eu começo a estar mais chegado ao intérprete fisicamente e até na própria condução da aula, portanto acabo por ultrapassar um bocadinho esse obstáculo.”</i> (PROFESSOR BA6)</p>

(continua)

Quadro A7. *Categorias e respectivas unidades de análise para a macro categoria 'constrangimentos ao exercício' obtida para os professores (cont.)*

Categoria	Unidades de Análise
Interferência na atividade do professor	<p><i>“Aborrece-me imenso quando um aluno vira-se: “Tu não és o professor, quem manda é o professor”, mas também acontece o contrário.” (PROFESSOR BB1)</i></p> <p><i>“Eu estava no contexto de sala de aula, falava e depois tinha que estar a explicar ao intérprete o que estava a dizer, tinha que parar, traduzir para português, para depois explicar ao aluno, não sei muito bem, portanto, era um bocado complicado, dessa forma é um bocado perturbador, também não vejo como se podia obviar, provavelmente não é possível haver intérpretes com formação específica para as disciplinas todas.” (PROFESSOR BC1)</i></p> <p><i>“Eu acho que realmente o intérprete é facilitador sem dúvida, imprescindível, é a nossa ajuda.” (PROFESSOR BC2)</i></p> <p><i>“(…) com o colega da língua gestual então é ótimo, porque nós trabalhamos para um aluno ou para mais do que um aluno, mas com o colega sempre a trabalhar connosco. Portanto acho que é muito positivo a presença deles em sala de aula e sobretudo se for com alunos específicos.” (PROFESSOR BC3)</i></p>
Desvalorização profissional	<p><i>“Fundamentais na educação mas sem que lhes seja dado valor por isso.” (PROFESSOR BB3)</i></p> <p><i>“Acho que a lei está ali com um vazio, nem são carne nem peixe como se costuma dizer, acho que deve estar referenciado, mas como elas também se calhar... muitas das vezes acabam por lá por técnicos e portanto...” (PROFESSOR BB4)</i></p> <p><i>(...) são uma classe, um grupo classe que acaba por não ser grupo classe, não é? (...) Não pode ser mesmo o parente pobre e, é assim que é considerado, acho que eles tratam o intérprete...” (PROFESSOR BC1)</i></p> <p><i>“Não têm voz, não têm valor, não lhes é dado valor.” (PROFESSOR BC7)</i></p> <p><i>“Funcionam ali, se puderem poupar cortam, talvez porque também não tem muito poder reivindicativo porque são menos...” (PROFESSOR BC9)</i></p>
Precariedade do vínculo contratual	<p><i>“Funcionam ali, se puderem poupar cortam, talvez porque também não tem muito poder reivindicativo porque são menos.” (PROFESSOR BC1)</i></p> <p><i>“Cada vez piora de ano para ano, é a colocação tardia dos intérpretes de língua gestual.” (PROFESSOR BC4)</i></p>

Quadro A8. *Categorias e respetivas unidades de análise para a macro categoria 'valorização da atividade' obtida para os professores*

Categoria	Unidades de Análise
Melhorar o vínculo contratual	<p><i>“É uma questão, para mim prioritária, nas escolas de referência, um intérprete do quadro que possa responsabilizar-se, até para poder participar no plano de atividades, porque eles quando chegam já estão as atividades mais ou menos delineadas, não é? Nós, o grupo de Educação Especial, é que muitas vezes como já sabemos que eles chegam um pouquinho mais tarde, até já dinamizamos e preparamos, o plano de atividades tem de ser aprovado, não é? Cedo e portanto nós já dinamizamos atividades onde eles possam participar, dinamizar algumas delas, mas eu acho que era fundamental as escolas de referência terem um profissional no quadro.” (PROFESSOR BA1)</i></p>
	<p><i>“E assim o intérprete poderia ter, por exemplo, também nos órgãos de gestão intermédios ou noutros da escola, porque não como nós? Em vez de serem todos contratados, claro que... imaginarão que dar um lugar de quadro a todo? Mas a um que pertencesse ao quadro e sentisse a escola como sua.” (PROFESSOR BA5)</i></p>
	<p><i>“Eu não tenho a mínima dúvida em considerar o sucesso destes miúdos, não tenho dúvida nenhuma neste momento, em considerar que o sucesso destes miúdos passa por uma boa articulação da equipa educativa, e para mim a equipa tem que ter estes elementos todos.” (PROFESSOR BB1)</i></p>
	<p><i>“Devem ser elemento da equipa. Da equipa pedagógica.” (PROFESSOR BB10)</i></p>