|  |  |
| --- | --- |
|  | **instituto politécnico de setúbal****Escola Superior de Educação** **Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa**3º Ano de LGP **Docente**: Dra. Neuza Santana |

**O Intérprete de Língua Gestual Portuguesa**

**em Contexto Educacional**

|  |
| --- |
| **O Intérprete de Língua Gestual Portuguesa****em Contexto Educacional** |



 **Filomena Nunes Martins**

|  |  |
| --- | --- |
|  | **Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa**3º Ano de LGP **Docente**: Dra. Neuza Santana |

**O Intérprete de Língua Gestual Portuguesa**

**em Contexto Educacional**



Filomena Nunes Martins

**Nome do Aluno: Filomena Nunes Martins**

**Data: Janeiro de 2009**

**Junho de 2011**

Índice

[I. Introdução 1](#_Toc295569782)

[II. Enquadramento 3](#_Toc295569783)

[i) Os surdos que encontramos nas escolas 3](#_Toc295569784)

[ii) O intérprete de Língua Gestual (ILG) 5](#_Toc295569785)

[iii) O intérprete de Língua Gestual em contexto educacional 6](#_Toc295569786)

[iv) ILGP/alunos surdos 8](#_Toc295569787)

[v) ILGP/professor da turma 9](#_Toc295569788)

[vi) Relação com o currículo 12](#_Toc295569789)

[III. Conclusão 18](#_Toc295569790)

[IV. Bibliografia 20](#_Toc295569791)



1. Introdução

*Existem momentos na vida onde a questão de saber se se*

*pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber*

*diferentemente do que se vê é indispensável para continuar*

*a olhar ou refletir.*

*(Foucault, 1998)[[1]](#footnote-1)*

Este trabalho foi realizado no âmbito da U.C. de TPTI V do curso de Tradução e Interpretação de LGP.

A escolha do tema “O intérprete em contexto educacional” foi motivada pela reflexão pessoal que tenho vindo a fazer ao longo do meu percurso profissional e académico.

Felizmente o meu contacto com a comunidade surda foi sempre pautado por uma relação privilegiada no que diz respeito ao papel da “comunicação” no desenvolvimento das relações:

* entre pares (professores ouvintes e surdos);
* com os alunos surdos.

Na minha opinião, a relação pedagógica deve ser construída com base no princípio fundamental de que para que aconteça qualquer aprendizagem, é necessário “sentir-se um *ser* pensante”, sentir-se “único” porque se tem uma “identidade”, que nos organiza como “pessoa” e nos relaciona como indivíduos com os outros.

*“O desenvolvimento social é um processo que ocorre na construção de um indivíduo como ser simultaneamente social e individual, permitindo a formação distinta da identidade própria num contexto de relação com os outros e o meio. São vitais para essa maturação a experiência de vida, a comunicação e o suporte ambiental e familiar.”[[2]](#footnote-2)*

Só é possível fazer uso da sua identidade se possuirmos uma Língua[[3]](#footnote-3), porque isso pressupõe uma “linguagem” interior. A linguagem é um meio de comunicação, de estruturação do pensamento, de clarificação de ideias e de diversão (Sim-Sim, 1998)[[4]](#footnote-4).

 Como dizia Saussure (1968) “a língua é de natureza social porque é partilhada por uma comunidade”. Lacerda[[5]](#footnote-5), num estudo sobre a inclusão de alunos surdos na escola com a presença do intérprete, refere que “a linguagem é responsável pela regulação da actividade psíquica humana, pois é ela que permeia a estruturação dos processos cognitivos”. Nesta perspectiva, a autora remete-nos para Vigotsky, afirmando que a linguagem é “constitutiva do sujeito, pois possibilita interacções fundamentais para a construção do conhecimento” e conclui, por isso, que “a linguagem é adquirida na vida social e é com ela que o sujeito se constitui como tal, … É no contacto com a linguagem, integrando uma sociedade que faz uso dela, que o sujeito a adquire”.

“Assim as línguas são a própria expressão das identidades de quem

delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está

redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem

aprende uma língua nova está se redefinindo como pessoa.”[[6]](#footnote-6)

Não querendo aprofundar esta questão, muito complexa, convém realçar os problemas acrescidos que acarreta para as pessoas surdas, devido às suas especificidades decorrentes da surdez. Consequentemente, a profissão de intérprete, interagindo com a população surda e tendo como recurso duas línguas em confronto constante LG/LP ( Língua Gestual e Língua Portuguesa), remete-nos para um conjunto de questões que este trabalho pretende abordar.

“Os intérpretes têm um papel fundamental … as crianças surdas ao entrarem na escola conhecem pouco a língua de sinais e … os intérpretes precisam estar atentos para usar uma língua que seja acessível a elas. Essa realidade vai-se modificando à medida que as crianças vão ampliando seus conhecimentos em língua de sinais, e o intérprete deve ir modificando sua produção”[[7]](#footnote-7)



1. Enquadramento

Os surdos que encontramos nas escolas

*Os mais simples conceitos eram ainda mais misteriosos. Ontem, hoje, amanhã. O meu cérebro funcionava no presente. O que queriam dizer o passado e o futuro?*

*Quando compreendi com o auxílio de gestos, que ontem significava atrás de mim e amanhã à minha frente, dei um salto fantástico. [[8]](#footnote-8)*

Qualquer criança, desde que inserida numa comunidade linguística, adquire a língua natural falada nessa comunidade, a que chamamos língua materna. O português oral será a língua materna das crianças que, nascendo em Portugal, são filhos de pais falantes de português. São competentes na sua língua materna, que foram adquirindo de forma espontânea e intuitiva através de todas as interacções do seu meio envolvente, com uma carga afectiva e funcional muito significativa e própria da sua família (imbuída da cultura de seus pais).

Para as crianças surdas, a Língua Gestual é a sua primeira língua, porque a única que conseguirão adquirir de forma intuitiva e espontânea. Normalmente denomina-se de língua materna, por ter sido aprendida de forma natural. Contudo, sendo considerada a língua natural na criança surda, na prática, o processo de aquisição não é tão natural como devia. Porque na maioria dos casos[[9]](#footnote-9) essa aprendizagem é realizada na escola, logo, em contexto exterior à família. Ao ser a primeira língua e ser adquirida em processo de aprendizagem, retira-lhe toda “a magia” que um processo natural de “aquisição” possui.[[10]](#footnote-10)

Tal como as crianças surdas filhas de pais surdos as crianças ouvintes dominam a língua da família, estando naturalmente nesse contexto linguístico ainda antes de nascer.

A escola surge como um espaço onde é suposto que já se domina uma língua e onde se vão aprender outras coisas. No caso das crianças surdas, na escola vão também aprender a 2ª língua que corresponde à língua dos seus familiares e de escolarização, a Língua Portuguesa (LP) na sua modalidade escrita.

No entanto, muitas das crianças surdas que encontrei chegaram à escola sem qualquer língua estruturada, o que por si define o processo anti-natural com que acedem à cultura da escola. Ao mesmo tempo, a escola pretende que acompanhem simultaneamente o currículo com os seus pares de idade e que se apropriem de duas línguas ao mesmo tempo: a Língua Gestual e a Língua Portuguesa Escrita.

“.... aceitar uma educação bilingue para os surdos pressupõe o desenvolvimento pleno da linguagem gestual no processo educativo e o domínio da língua portuguesa escrita, (...), por respeito pela inteligência do educador e dos educandos.” [[11]](#footnote-11)

O respeito pelos educandos surdos, de que fala Sérgio Niza, vai ser o aspecto central desta reflexão, tendo como ponto de partida a especificidade de cada elemento desta trilogia: professor/aluno/intérprete em contexto sala de aula.

Que tipo de comunicação acontece neste relação tripartida?

 **aluno**

currículo

 **Professor Intérprete de lgp**

Como reage e como se sente cada um dos vértices deste triângulo?

Cristina Lacerda refere que “quando se insere um intérprete de língua de sinais na sala de aula abre-se a possibilidade do aluno surdo receber a informação escolar em língua de sinais, através de uma pessoa com competência nesta língua.” A mesma autora refere também que assim, “o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em como passar a informação (…).”[[12]](#footnote-12)

Será que a presença da intérprete na sala de aula, é suficiente para um maior desenvolvimento pessoal e escolar da pessoa surda? Será que podemos afirmar com segurança, como Cristina Lacerda, que “na medida em que a condição linguística especial do surdo é respeitada, aumentam as hipóteses de ele se desenvolver e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória”?

Embora tenha feito algumas leituras para melhor perceber esta relação, a minha reflexão para este trabalho assentou sobretudo na minha própria experiência:

como professora em parceria com ILGP[[13]](#footnote-13) ou em parceria com formador de LGP;

como professora sem ILGP;

como ILGP em parceria com a professora responsável da disciplina[[14]](#footnote-14).

 *“Para ter um intérprete dentro da sala de aula, os alunos necessitam de saber língua gestual, de ter formação na sua primeira língua. Caso contrário, este será um recurso desperdiçado. Este técnico poderá estar dentro da sala de aula*, *mas não fará certamente o papel de intérprete. Será um explicador de “palavrinhas” e não é isso o que se pretende”[[15]](#footnote-15)*

Complementarmente, questionei dois alunos surdos sobre este tema e de como se sentem no seu dia-a-dia, nesse processo de aprendizagem com a presença do intérprete.

O objectivo essencial era, assim, reflectir sobre as questões que considerei pertinentes neste trabalho:

Qual o Papel do Intérprete de Língua Gestual (ILGP), a trabalhar em contexto escolar e que repercussões assume (ou pode assumir) nesse processo de ensino/aprendizagem?

Como se sente cada um dos intervenientes?

Que importância é dada ao currículo?

*“Na verdade, os professores são professores e os intérpretes são intérpretes. Cada profissional desempenha sua função e papel que se diferenciam imensamente. 0 professor de surdos deve saber e utilizar muito bem a língua de sinais, mas isso não implica ser intérprete de língua de sinais. 0 professor tem o papel fundamental associado ao ensino e, portanto, completamente inserido no processo interativo social, cultural e lingüístico. 0 intérprete, por outro lado, é o mediador entre pessoas que não dominam a mesma língua abstendo-se, na medida do possível, de interferir no processo comunicativo.”[[16]](#footnote-16)*

O intérprete de Língua Gestual (ILG)

*“ Ser intérprete de Língua de Sinais é muito mais do que ser identificado pela língua que fala, muito mais do que estar presente nas comunidades surdas ou ainda estabelecer um elo entre mundos linguísticos diferentes. Ser intérprete é conflituar sua subjectividade de não surdo e surdo, é moldar seu corpo a partir da sua intencionalidade, reaprender o universo do sentir e do perceber, é uma mudança radical onde a cultura não é mais o único destaque do ser.” [[17]](#footnote-17)*

Segundo QUADROS “intérprete de língua de sinais é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No contexto brasileiro, o ILS é o profissional que medeia a relação entre pessoas que falam português e pessoas que usam a língua de sinais” [[18]](#footnote-18).

Em Portugal existe muito pouca documentação escrita sobre a função do Intérprete de Língua Gestual Portuguesa (ILGP). Contudo na Lei nº 89/99 de 5 de Julho, o seu artº 2 refere que “Consideram-se intérpretes de língua gestual portuguesa os profissionais que interpretam e traduzem a informação de língua gestual para a língua oral ou escrita e vice-versa, por forma a assegurar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes.”[[19]](#footnote-19)

A mesma lei refere no seu artigo 3º, alíneas a) e b) que compete aos ILGP
“preparar as condições do processo de comunicação de acordo com as diferentes situações ou contextos” e “interpretar e traduzir, simultânea ou consecutivamente, a informação em língua gestual para língua oral ou escrita e vice-versa, utilizando as técnicas de tradução, retroversão e interpretação adequadas.”

Como se cumprem estas directrizes estipuladas na lei, em contexto Educacional?

*“Não é verdade que dominar a língua de sinais seja suficiente para a pessoa exercer a profissão de intérprete de língua de sinais. 0 intérprete de língua de sinais é um profissional que deve ter qualificação específica para atuar como intérprete. Muitas pessoas que dominam a língua de sinais não querem e nem almejam atuar como intérpretes de língua de sinais. Também, há muitas pessoas que são fluentes na língua de sinais, mas não têm habilidade para serem intérpretes.” [[20]](#footnote-20)*

O intérprete de Língua Gestual em contexto educacional

*“Embora qualquer falante bilíngüe possua competência comunicativa nas línguas que domina, nem todo bilíngüe possui competência tradutória. A competência tradutória é um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngües não tradutores [[21]](#footnote-21)*

O Dec.lei 3/2008, na alínea 18 do artº 23, define que “ao intérprete de LGP 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, acções e projectos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.”[[22]](#footnote-22)

Maria José Almeida [[23]](#footnote-23) sugere que ”os ILGP intervêm no espaço educativo mas não são nem devem ser confundidos com educadores.” Para esta autora, “os ILGP são mediadores da comunicação entre surdos e ouvintes, tanto no âmbito educativo como em qualquer outro contexto” em que a sua intervenção seja necessária.

Ronice Quadros (2004), referindo-se à realidade brasileira, define que “o intérprete educacional é aquele que atua como profissional interprete de língua de sinais na educação”.[[24]](#footnote-24)

Esta vaga definição gera muitas vezes confusões e faz com que o papel e a função do intérprete estejam dependentes da escola onde se exerça funções.

 Cada vez é mais frequente a presença do intérprete nas escolas, muito por força da lei, mas também porque existe já uma mudança de atitude e uma maior aceitação da LG como língua natural da pessoa surda, quer por parte das famílias, quer por parte das instituições educativas.

 Será bom referir, no entanto, que falar “em educação” é um tema muito vasto e não podemos generalizar as práticas que acontecem em diferentes contextos educacionais. Não é a mesma coisa ser intérprete numa escola de 1º Ciclo ou no 2º ou 3º Ciclo[[25]](#footnote-25).

Em Portugal[[26]](#footnote-26), o mesmo Decreto, na alínea 7ª do artigo 23º, ao prever que as equipas a criar para as Escolas de Educação Bilingue de alunos surdos sejam compostas por docentes especializados, docentes surdos de LGP, terapeutas da fala, inclui também os profissionais intérpretes de LGP.

Não será, pois, por acaso, que a legislação prevê a presença de ILGP no 2º e 3º Ciclo, para traduzir as “aulas leccionadas por docentes ouvintes”. No Jardim de Infância e no 1º Ciclo sugere a integração de docentes surdos que possam “garantir aos alunos surdos a aprendizagem e desenvolvimento da LGP como primeira língua”.[[27]](#footnote-27)

Creio que esta diferença se deve às questões atrás referidas na Introdução. Só no 2º e 3º Ciclo se pode partir do princípio que a maioria das crianças surdas que frequentam as escolas de referência, possuem já algum conhecimento de Língua Gestual. No 1º Ciclo o intérprete acompanha sobretudo actividades de grupo: visitas de estudo, reuniões de pais e de professores[[28]](#footnote-28), etc

*“Outro aspecto a ser considerado na atuação do intérprete em sala de aula é o nível educacional. 0 intérprete de língua de sinais poderá estar atuando na educação infantil, na educação fundamental, no ensino médio, no nível universitário e no nível de pós-graduação. Obviamente que em cada nível deve-se considerar diferentes fatores. Nos níveis mais iniciais, o intérprete estará diante de crianças. Há uma série de implicações geradas a partir disso. Crianças têm dificuldades em compreender a função do intérprete puramente como uma pessoa mediadora da relação entre o professor e o aluno. A criança surda tende a estabelecer o vínculo com quem lhe dirige o olhar. No caso, o intérprete é aquele que estabelece essa relação. Além disso, o intérprete deve ter afinidade para trabalhar com crianças. Por outro lado, o adolescente e o adulto lidam melhor com a presença do intérprete. Nos níveis posteriores, o intérprete passa a necessitar de conhecimentos cada vez mais específicos e mais aprofundados para poder realizar a interpretação compatíveis com o grau de exigência dos níveis cada vez mais adiantados da escolarização.” [[29]](#footnote-29)*

Tendo como referência os contextos onde se desenrola a maior parte do trabalho do ILGP educacional, será bom reflectir[[30]](#footnote-30) agora algumas dificuldades, alguns constrangimentos, que lhe advém da especificidade desta profissão.

ILGP/alunos surdos

*Prevê-se 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. No entanto, o programa curricular deve adaptar-se a todos os*

*alunos Surdos, tendo em conta a sua heterogeneidade, tanto em relação à idade de*

*acesso ao ensino bilingue, como ao conjunto de competências comunicativas com que a ele acedem.[[31]](#footnote-31)*

Partindo da ideia que o ILGP é bastante proficiente na LG, nem sempre o grupo de alunos com quem vai trabalhar, ao longo do seu percurso, o é, e muitas vezes num mesmo grupo turma, existem vários níveis de competência linguística. Adequar o registo, nem sempre é fácil, porque o ILGP precisa acompanhar as dinâmicas e o ritmo imposto pela professora.

Ao nivelar o tipo de vocabulário utilizado parte do princípio que todos os alunos são proficientes na língua, quando a maioria a está a aprender ainda e cada elemento do grupo se situa a níveis muito diferenciados

No caso das crianças ouvintes, embora cheguem à escola com diferentes competências linguísticas na sua língua materna, aos 6 anos são já proficientes nessa língua. As crianças surdas mesmo a frequentar o 5º e 6º ano, muitas vezes têm, apenas, alguns anos de contacto com a sua primeira língua, que ainda por cima, só utilizam na escola (4/5 horas por dia, 5 dias por semana, 7 meses por ano), e raramente a utilizam em casa.

Esta questão condiciona, por certo, as aprendizagens dos alunos pois está directamente relacionada com a compreensão da mensagem.

Cristina Lacerda, já citada neste trabalho[[32]](#footnote-32) refere mesmo, que muitos intérpretes usam, por vezes “pidgin” e não a Língua Gestual de forma competente. No que diz respeito à forma como a mensagem é recebida, a mesma autora sugere que “os autores discutem que vários surdos referem não entender boa parte do que o intérprete traduz, mas que preferem a sua presença, apesar das dificuldades“. Por outro lado “as necessidades dos alunos nem sempre são claras para os intérpretes.”O papel do ILGP pode aqui ser posto em causa, ao ser julgado sobre a capacidade de transmitir o que a professora deseja que faça.

 *“Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. 0 próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. 0 intérprete, por sua vez, se assumir todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído.” [[33]](#footnote-33)*

ILGP/professor da turma

Ao acompanhar os alunos surdos na sala de aula, o professor ouvinte, muitas vezes num primeiro contacto com a realidade de ter como parceira de sala de aula um ILGP:

* pode ficar condicionado pela presença de um adulto em permanência;
* ter dificuldade em definir as funções específicas de cada um;
* ficar descansado por ter alguém que se responsabilizará pelos surdos.

Estes são apenas alguns aspectos. Se tiver alunos ouvintes, pode centrar a sua atenção e estratégias nos ouvintes. Se apenas tiver alunos surdos, vai centrar a sua preocupação no currículo/conteúdos e menos investimento na relação pedagógica.

Mais uma vez Cristina Lacerda corrobora as minhas reflexões, referindo que a introdução de um intérprete de Língua Gestual na sala de aula pode alterar as dinâmicas dos professores ouvintes.

 *“… abre-se a possibilidade do aluno surdo receber a informação escolar em língua de sinais, através de uma pessoa com competência nesta língua. Ao mesmo tempo, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em como passar a informação em sinais, atuando em sua língua de domínio. (…) Por outro lado, a presença de um intérprete de língua de sinais não assegura que questões metodológicas” [[34]](#footnote-34)*

Estas situações podem ter como consequência algum desconforto, mas também alguma dificuldade em estabelecer uma relação de liderança face ao grupo, que lhe advém da sua condição de professor da turma.

Por outro lado, o ILGP, ao assumir-se como tradutor, é ele o “elo” com os alunos surdos. Todo o contacto visual (com toda a carga emotiva, presente na comunicação) é feito quase exclusivamente entre os alunos e ele próprio, sem passar pelo professor. Este assume o papel de detentor do saber. Como exemplo, durante o estágio um aluno pôs-me uma dúvida simples. Pelo facto de eu ter remetido a pergunta ao professor o aluno comentou, na tentativa de me desculpar perante os colegas ”Tu não sabes? … Porquê? Aprendeste há muito tempo. Foi? Já te esqueceste? “ O ILGP assume o papel de ignorante, embora bom comunicador.

Neste contexto, existe uma relação muito mais forte e efectiva entre o aluno e o ILGP, mesmo que ambos saibam e valorizem o papel de liderança por parte do professor, quer no que se refere aos conteúdos programáticos, quer às regras institucionais.

O facto de o professor confiar no ILGP, como tradutor fiel do que ele vai dizendo, logo o mediador de toda a informação entre professor e alunos, pode transformar-se em:

* excesso de confiança de que os conteúdos são transmitidos;
* abdicar da sua relação comunicativa com todos os alunos de igual modo;
* delegar no ILGP o controle sobre as aprendizagens dos surdos;
* responsabilizar o ILGP pelos insucessos dos alunos;
* perder a noção das necessidades educativas reais dos seus alunos;
* perder o respeito dos alunos, porque não é o professor que comunica (tira dúvidas, repreende, vive as emoções, etc) coisas aos surdos.

Se tudo isto pode acontecer quando o ILGP assume o papel mais interventivo com o grupo, por outro lado, se se demite completamente (ao assumir um papel neutro) de toda e qualquer função de complementaridade da relação de parceria com a professora da turma, os alunos surdos, podem considerá-la mais como um colega, porque até fala a mesma língua que eles e nunca toma a iniciativa de repreender. Estes aspectos podem acarretar alguns constrangimentos na definição de regras e de respeito pelo papel dos intérpretes, dificultando a sua aceitação como profissionais quer com os alunos, quer com os seus pares na equipa educativa da escola.

Tendo em conta a minha própria experiência, tenho alguma dificuldade em perceber o papel e a tarefa de “ser professor” sem que haja um contacto constante através do olhar. O “feed back” dado pela expressão dos alunos, faz com que o professor reformule automaticamente a estratégia de explicação. O maior ou menor prazer da profissão, o maior ou menor sucesso, advém da vinculação sustentada, nas emoções que ambos trocam no processo educativo.

Como estagiária pude constatar, na instituição onde decorreu o estágio, quão diferente era a relação dos mesmos alunos com:

* uma professora que remetia para os ILGP o papel de comunicar as temáticas. Falava monocórdico, sem entusiasmo e ficava surpresa quando eles não respondiam positivamente às questões sobre a matéria. Muitas vezes, a própria estagiária sentia necessidade de introduzir alguma emotividade extra para não parecer tão monótono;
* uma professora que privilegiava a relação com os alunos, apesar de ter o mesmo domínio de LGP que a professora do primeiro caso. Centrava a sua comunicação na apresentação dos conteúdos programáticos, através de estratégias motivadoras, aproximava-se dos alunos, olhava-os nos olhos, questionava-os e parava para que a ILGP traduzisse.
* Cada uma das professoras tinha uma aceitação diferente por parte dos alunos e demonstraram resultados também diferentes no final do 2º Período.[[35]](#footnote-35)

Quadros (2004) refere que outros problemas podem acontecer aos intérpretes em sala de aula, se não se for muito rigoroso no cumprimento do “código de ética” e que “ o fato dos intérpretes interagirem com os professores pode levar a um problema ético, pois é natural travar comentários a respeito dos alunos durante os intervalos”. [[36]](#footnote-36)

Shaw and Jamieson (1997) citado por Cristina Lacerda[[37]](#footnote-37) no estudo já referido anteriormente, dizem que crianças surdas em turmas de ouvintes “ raramente se comunicam com o seu professor, e se comunicam com muito mais frequência com seu intérprete” e que, por outro lado, existe uma diferente interacção dos professores com o aluno surdo. Este aluno “ não participa igualmente pois, até que o intérprete traduza a pergunta, algum aluno ouvinte já a respondeu”. Da mesma forma que numa tarefa colectiva que envolve “ver e ouvir” em simultâneo, o aluno surdo sai sempre penalizado, porque para ele, ambas são “ver”.

Segundo Cristina Lacerda noutra obra consultada refere que alguns autores como “Botelho (1998) e Lacerda (2000), entre outros, alertam para o fato de que o aluno surdo, frequentemente, não compartilha uma língua com seus colegas e professores, estando em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados, aspectos estes, em geral, não problematizados ou contemplados pelas práticas inclusivas.” [[38]](#footnote-38)

Relação com o currículo

*“A presença de um intérprete de língua de sinais em sala de aula pode minimizar alguns aspectos deste problema, em geral, favorecendo uma melhor aprendizagem de conteúdos acadêmicos pelo aluno, que teria ao menos acesso (se conhecesse a língua de sinais, ou pudesse adquiri-la) aos conteúdos trabalhados. Todavia, este aluno continua inserido em um ambiente pensado e organizado para alunos ouvintes. Para que este ambiente se torne minimamente adequado às necessidades de alunos surdos, são necessárias mudanças e adaptações que se encontram distantes de serem realizadas”. [[39]](#footnote-39)*

A escola tem como fim último a construção de saber, por parte dos alunos que a frequentam. Cristina Lacerda, que nos continua a acompanhar nesta reflexão, sugere que “é preciso reconhecer que a presença do intérprete em sala de aula tem como objetivo tornar os conteúdos acadêmicos acessíveis ao aluno surdo. Entretanto, o objetivo último do trabalho escolar é a aprendizagem do aluno surdo e seu desenvolvimento em conteúdos acadêmicos, de linguagem, sociais, entre outros.” [[40]](#footnote-40)

Partindo da ideia de que todas as condições estão criadas: existência de alunos surdos, professores, ILGP e outros técnicos, existem algumas questões que gostaria de realçar.

Criadas estas condições, não será necessário que o professor reduza o currículo para que seja acessível aos alunos surdos. O currículo deve ser igual para todos[[41]](#footnote-41). Os ouvintes acedem a ele através da oralidade da professora, os surdos acedem através da Língua Gestual que o ILGP realiza. Ambos os grupos acedem a alguns aspectos através da escrita.

A necessidade de uma língua gestual cada vez mais rica em vocábulos tem aumentado constantemente pelo facto dos surdos ultimamente acederem cada vez mais a áreas do saber diferenciadas e pelo facto de conseguirem atingir níveis cada vez mais altos.

*“ … a importância de discussões aprofundadas sobre a capacitação de intérpretes educacionais, já que este ambiente de trabalho se constitui num espaço diferenciado que requer formação e suporte técnico, nem sempre desenvolvidas apenas com a prática. Tal capacitação envolve conhecimento sobre o processo ensino/aprendizagem, sobre a formação de conceitos e a construção de conhecimentos, além da formação linguística implicada no trabalho de interpretação” [[42]](#footnote-42)*

Durante as minhas experiências como estagiária fui aconselhada pelos intérpretes orientadores a usar as seguintes estratégias, sempre que não soubesse ou não me lembrasse do gesto da LG:

1. usar a dactilologia;
2. criar um “gesto temporário” com o grupo da turma;

Na minha perspectiva, creio que são duas estratégias que só deviam ser usadas de forma pouco frequente e sempre com o compromisso por parte do ILGP de tentar encontrar junto da comunidade surda (de preferência) o gesto correcto. Devia ser, quanto a mim, uma obrigatoriedade ética de qualquer profissional.

Estas duas estratégias têm vários efeitos negativos que porão em causa a Língua Gestual e o papel do intérprete. O intérprete, ao continuar a gestualizar com recurso à dactilologia, demonstra grande segurança, pois não faz pausas. Para a professora pode significar competência no uso da língua e descansar quanto à forma como os alunos acedem “aos conteúdos” . Contudo, o aluno surdo vê sobretudo o ILGP a gestualizar de forma contínua o alfabeto gestual.[[43]](#footnote-43) Na maioria dos casos, os alunos não Têm sentido crítico para perceber porque não entendem. Na escola surgem constantemente coisas difíceis. O próprio ILGP sente-se honestamente activo.

Será que os alunos perceberam alguma coisa?

Será que percebíamos o suficiente se numa visita ao estrangeiro alguém nos traduzisse usando o alfabeto “Ex: c+o+m+b+o+i+o” para nos falar de “comboio” ?

É verdade que os alunos precisam de aprender a escrever[[44]](#footnote-44), contudo não é desta forma que memorizarão a palavra escrita. Creio que, a dactilologia deve ser usada como um recurso esporádico:

quando temos a certeza que não existe um gesto codificado. Mas nestes casos deve chamar-se a atenção da professora de modo a que seja dado tempo a que se escreva (em alfabeto gestual) bem pausadamente e que os alunos percebam bem o princípio e o fim dessa palavra;

como estratégia, para que o aluno memorize a cadeia gráfica da palavra que se pretende que ele saiba escrever.

Num e noutro caso creio ser preferível que a palavra seja escrita no quadro. Assim, o surdo pode reter a imagem global da palavra. Aquela cadeia de grafemas será depois associada a um conceito.

O uso, em alguns casos abusivo, que se está a fazer da dactilologia pode induzir em erro os professores, ao pensarem que a matéria foi interpretada e que, por isso, os alunos se apropriaram do conceito. Por outro lado, demite-o de escrever a palavra no quadro.

No momento dos testes o professor avalia através da 2ª língua – a escrita e surpreende-se com os insucessos.

Na minha opinião ao aparecer a palavra escrita no quadro, não faz sentido fazer dactilologia. Em nomes novos que é necessário que aprendam na versão escrita, devemos remeter para a palavra na sua modalidade gráfica, pois também é visual. Nestes casos, ao utilizar a dactilologia para “traduzir” palavras do quadro ou do “power point”:

* + Estamos a repetir, apenas, a sequência gráfica da palavra;
	+ Estamos a distrair a atenção do texto colectivo, sem acrescentar nada de novo;
	+ o ILGP está a treinar a escrita da palavra, mas os alunos não.

Se fosse uma estratégia usada pelo professor, ele poderia pedir aos alunos para repetirem em dactilologia cada palavra nova que aparecesse e, assim, depois da interpretação do ILGP, eles apropriar-se-iam do vocábulo escrito, relacionando-o com o seu conceito. Um dia mais tarde, quando lhes surgisse o gesto correcto, seria fácil relacionarem conceito/escrita/gesto. Da maneira que muitas vezes é usado nas aulas, serve apenas para o ILGP se manter activo. Era preferível apontar no quadro a palavra de que se fala.

Cabe ao ILGP, quando não houver gesto:

Pedir ao professor que escreva no quadro, explicando que ainda não existe esse gesto, ou que não se lembra. Será um bom tema de diálogo perceber que o aluno tem direito ao conceito. Se não for possível na primeira, que seja feito na sua segunda língua;

Anotar a palavra e questionar junto da comunidade surda o seu significado, logo que seja possível, de modo a que na próxima aula possa devolver o gesto correcto aos alunos;

Sugerir com o professor, que os alunos adquiram o hábito de fazer listas de palavras com o objectivo de as trabalharem na aula de Língua gestual com o professor surdo;

Promover um trabalho de parceria com o professor ouvinte e com o professor surdo de modo a poderem preparar antecipadamente os temas que fazem parte dos “sumários” de cada turma e de cada disciplina.

Penso que, por vezes, se exagera também na utilização de gestos temporários. Eles têm uma função utilitária num contexto de sala de aula, mas não deve ser um recurso para:

* + O esquecimento e/ou ignorância do intérprete;
	+ Não interpretar o conceito;
	+ Não preparar as aulas com antecedência.

A situação de gestos temporários é uma estratégia de recurso durante uma aula em que um conceito seja usado muitas vezes. Para facilitar a gestualização e perante a palavra escrita deve explicar-se o conceito (interpretar-se) e combinar com o grupo o gesto que será usado naquela aula. Depois deve proceder-se da mesma forma que foi descrito em parágrafo anterior nas alíneas a), b), c) e e), para que todos possam apropriar-se do gesto correcto.

Quando usado em excesso, considero errado o ILGP em cada momento escolher com os alunos um gesto. Se os alunos ainda não sabem de que se fala não poderão entender (porque é matéria nova) para criarem um gesto representativo. Poderão criar um conceito errado que lhes condicione novas aprendizagens.

É importante reflectir de forma honesta e rigorosa da importância do papel do ILGP no percurso escolar dos alunos surdos de modo a que possamos afirmar a profissão e acreditar que é dada igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens estudantes.

É de uma relevância extrema perceber que o ILGP se constitui assim, no meio que permite o atingir de um direito que, durante anos e anos não foi dado às pessoas surdas: o uso da LGP para aceder a todo o currículo. Não ser rigoroso nesta matéria pode comprometer as aprendizagens dos alunos e consequente autoestima motivada pelo sucesso ou insucesso escolar. Tantos e tantos jovens viram condicionadas as suas escolhas pelo facto de não terem conseguido ultrapassar a barreira da comunicação!

Por outro lado, creio que a comunidade surda da actualidade e a que a antecedeu, exigem que as suas lutas sejam respeitadas e não se percam pelo pouco rigor que damos ao exercício da nossa profissão.

Gostaria de realçar, valorizando por tudo o que foi dito, o papel importantíssimo do ILGP na sala de aula, mas referir, também, que somos um “mal necessário” no processo educativo. A nossa profissão existe na mesma medida em que a sociedade não possui ainda forma de nos substituir. Se todos os professores fossem “bilingues”, tornar-nos-íamos supérfluos[[45]](#footnote-45). Durante o último estágio apenas foi possível estar presente nas disciplinas de Geografia e de Ciências das turmas de 7º, 8º e 9º anos, porque os professores das outras disciplinas tinham um bom domínio de LG e, por isso, não queriam ninguém dentro da sala. “O correto seria que todos os professores saíssem das universidades preparados para a inclusão , um dos pré-requisitos seria a língua de sinais, mas infelizmente a maioria dos educadores não tiveram acesso a tal formação e poucos tem interesse em buscar informações a respeito, preferem deixar tudo nas mãos dos TILS” [[46]](#footnote-46).

A confirmar este dado, temos a resposta de dois alunos entrevistados por mim, de modo a poder perceber qual a perspectiva na 1ª pessoa. Ambos frequentam o 7º Ano e têm ILGP na maioria das disciplinas.

Perante as seguintes perguntas:

1ª Preferes as aulas com ou sem LGP?

2ª Preferias que as aulas tivessem intérprete ou professor que soubesse LGP?

Ambos os alunos referiram preferir as aulas com a presença do intérprete. Quando incentivados a explicar “porquê”, referiram que assim percebiam melhor. A 2ª pergunta tinha um objectivo concreto: que os alunos reflectissem sobre a presença de um ou dois adultos na aula, com funções distintas. Também neste caso, a resposta foi semelhante, afirmando que preferiam o professor com domínio de LGP. Posteriormente verificámos que as razões se prendem com:

Cansaço de olhar para um e para outro;

Quando têm uma dúvida, têm que pedir ao ILGP para perguntar ao professor;

Se o professor soubesse LG, bastava olharem para o que ele explicava.

Estes alunos referem também um aspecto que me parece essencial. O facto de nas aulas o professor falar enquanto escreve no quadro. Como eles têm que olhar para o ILGP, muitas vezes não têm tempo de copiar e ver o que está no quadro.

Também Lacerda[[47]](#footnote-47) cita um estudo em que os vários surdos referem não entenderem boa parte do que o intérprete traduz, mas que preferem a sua presença, apesar das dificuldades, porque sem ele acompanhar as aulas “é ainda pior”.

Esta chamada de atenção parece-me pertinente também e, de certo modo, remete-nos para algumas questões já referidas atrás. Muitas vezes estes alunos acedem ao currículo apenas na LG. Frequentemente, de forma muito formal, porque o intérprete não domina os conteúdos programáticos. Limita-se a traduzir, não a interpretar. Mais tarde, os testes de avaliação dessas mesmas matérias são-lhes apresentados na LP escrita. Eles até podem dominar os conceitos, mas não os relacionam com a palavra escrita.

Com a presença do intérprete na aula alguns professores não sentem necessidade de usar a escrita e materiais visuais para a explicação das aulas. Aos intérpretes é-lhes pedido, apenas, que traduzam. Mesmo que os alunos acedam correctamente aos conceitos, é-lhes vedada a ligação desse conceito com o seu rótulo na 2ª língua da pessoa surda: a Língua Portuguesa Escrita. Os surdos estão centrados no intérprete. Será justo que as avaliações sejam todas com suporte escrito? Ou seja, será justo que tenham acedido aos conteúdos curriculares da maioria das disciplinas, na sua 1ª língua, a LGP, e que sejam avaliados sobre os mesmos conteúdos na 2ª língua, LP?

Será que, se em contexto aula o intérprete não estivesse presente, não obrigaria o professor a dar a matéria na mesma língua em que será avaliado? Não estou a defender a anulação do papel do intérprete. Estou apenas a afirmar que seria mais coerente esta estratégia didáctica.

É evidente que esta reflexão só se poderá pôr em alunos bilingues, com um bom domínio das duas Línguas.

Ou então, será mais natural que todas as matérias sejam ensinadas e avaliadas em LG. Depois no trabalho da LP, como segunda língua, os temas devem ser novamente abordados e reforçados de modo a que os alunos que já dominam os conceitos possam aprender e associar “o rótulo escrito” e a incluí-los na sua 2ª língua.

De novo este trabalho de reflexão remete-me para o último estágio (ICP3). A coincidência de ter acompanhado as provas de avaliação de 2º período e respectivas reuniões de professores, levantaram-me uma dúvida. Será que o sucesso e/ou insucesso não podem estar dependentes das estratégias de tradução dos ILGP? Até que ponto traduzi erradamente, por não dominar a matéria, condicionando os resultados negativos? E até que ponto ajudei a resolver uma questão, por interpretar demais, sugerindo sem querer a resposta, condicionando os resultados positivos?

Felizmente para a maioria de nós ainda somos essenciais se queremos que os alunos acedam de forma mais natural ao currículo. Como refere uma aluna do 9º ano “… fizeram com que percebêssemos. A vossa vinda, foi boa, pois precisávamos de intérpretes (…)”[[48]](#footnote-48)



Termino com mais uma citação de Cristina Lacerda, que nos aponta para um sentir que ainda acontece nas escolas de alunos surdos, tanto em Portugal, como no Brasil.

*O aluno surdo é usuário de uma língua que nenhum companheiro ou professor efetivamente conhece. Ele é um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de um modo diverso dos demais e se mantém isolado do grupo (ainda que existam contatos e um relacionamento amigável). A questão da língua é fundamental, pois, sem ela, as relações mais aprofundadas são impossíveis, não se pode falar de sentimentos, de emoções, de dúvidas, de pontos de vista diversos. As entrevistas revelam que a relação do aluno surdo com os demais se limita a trocas de informações básicas, que são enganosamente "imaginadas por todos" como satisfatórias e adequadas. Ele, por não conhecer outras experiências, só pode achar que este ambiente em que vive é bom: tem amigos, vai à escola todos os dias, é bem tratado e tem a intérprete. Todavia, tudo isso se mostra precário, longe daquilo que seria desejável para qualquer aluno de sua idade. [[49]](#footnote-49)*



1. Conclusão

“*Teremos de concentrar-nos na substância da Cultura e do Conhecimento ( …) e na substância da Democracia para a organização social do nosso trabalho pedagógico. Para isso propusemos formar-nos pela construção ética e cooperada das nossas vidas, na escola como na sociedade que, assim, vamos transformando” (Sérgio Niza (2003)[[50]](#footnote-50)*

Esta citação de Sérgio Niza remete-nos para “a organização social do nosso trabalho pedagógico” que o ILGP deve ter em conta ao fazer parte de uma equipa educativa.

Resumir a função de ILGP apenas a ouvir na língua fonte e traduzir para a língua alvo, pode reduzir a nossa realização como profissionais e consequentemente a aceitação do nosso papel na escola.

Em Portugal não encontrámos bibliografia sobre o papel do ILGP em contexto educacional. Apenas encontrámos referências ao profissional intérprete generalista, quer na Lei[[51]](#footnote-51), quer em artigos da autoria de Maria José Almeida[[52]](#footnote-52).

No entanto, as questões de ética no profissional intérprete educacional têm sido discutidas em diferentes países. Muitos autores a eles fazem referência[[53]](#footnote-53). É urgente que em Portugal se comecem a construir materiais de apoio à reflexão e à prática dos alunos e profissionais que trabalham nesta área, tal como se vai fazendo noutros países.[[54]](#footnote-54) Esta reflexão é importante, pois a maioria dos ILGP exercem funções nas escolas portuguesas. Não foi essa a nossa preocupação, embora a ética e as questões deontológicas defendidas nos documentos referidos ao longo do trabalho, estejam subjacentes a toda a reflexão.

*“O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula.[[55]](#footnote-55)*

Ao querermos afirmar a profissão de intérprete não é apenas defender o nosso estatuto profissional, valorizando os direitos que nos pertencem. É também construirmos uma relação sólida com a profissão:

na ligação a toda a equipa técnica da escola, como pertença da mesma, assumindo um papel activo na construção de todo o projecto educativo, de modo a que nos sintam e nos sintamos pertença daquele colectivo;

no rigor com que desempenhamos as nossas tarefas;

no rigor com a nossa valorização profissional permanente;

* na preocupação do ILG em estar informado antecipadamente dos temas que vai tratar e dominar bem “os conceitos”;
* na importância dada à prática, estando inserido na comunidade surda,
* no assumir práticas diárias de biculturalidade;
* ao construir um bom nível cultural e de experiência de vida de modo a possuir uma cultura geral acima da média, para poder saber e perceber “do que se fala”, quando em situação de tradução. Interpretar é dar sentido.

E, assim, os alunos surdos poderão ter na escola um melhor e maior acesso ao Currículo e dizer como Emanuelle Laborit:

*Pouco a pouco, comecei a fazer correspondência entre os actos e as palavras que os representam, entre as pessoas e os seus actos. De repente, o mundo pertencia-me eu fazia parte dele. (...) Ao mesmo tempo eu acabava de nascer e começava a crescer. De repente. Tinha tanta fome e sede de aprender , de conhecer, de compreender o mundo, que desde então não parei mais.*

*Aprendi a ler e a escrever a língua francesa. Tornei-me conversadora, curiosa de tudo, exprimindo-me numa outra língua, como uma estrangeira bilingue (...)*

(Laborit, 2007)

1. Bibliografia

|  |
| --- |
|  “HURTADO ALBIR, Amparo; 2008; A Aquisição da Competência Tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (org.). *Competência em Tradução:* cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. Citado por Mª Cristina Pires Pereira in “ A Proficiência Linguística em Libras de Intérpretes de Língua de Sinais: a visão dos potenciais avaliadores; Universidade Federal de Santa Cararina – UFSC I CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS; Florianópolis;  |
| ALMEIDA, Maria José; 2010; - *CODA1, ILGP2 e docente na ESE de Setúbal na licenciatura de Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa* ;“ Os Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa na Escola – Ética e Deontologia no Âmbito Educacional”; In: Boletim Informativo Surdos Notícias; Nº 4; |
| Diário da República; Lei nº 89/99 de 5 de Julho, disponível na Internet via  <http://www.ics.pt/index.php?op=fs&cid=190&lang=pt> -- arquivo capturado em Maio de 2011 |
| Diário da Republica; o Dec.lei 3/2008 de Janeiro, disponível na Internet via<http://dre.pt/pdf1sdip/2008/01/00400/0015400164.PDF> -- arquivo capturado em 2009 |
| Escolas de Referência;2011; Disponível na Internet via: <http://escoladereferencia.blogs.sapo.pt/tag/int%C3%A9rpretes> - arquivo capturado em Maio de 2011 |
| Laborit, E. (2007). *O Grito da Gaivota.* Caminho |
| LACERDA, Cristina B.F. de UNIMEP ; s/d;“ A escola Inclusiva para surdos : A situação singular do intérprete de Língua Sinais” GT: Educação Especial/n15; disponível na Internet via <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t151.pdf> -- arquivo capturado em Maio de 2011 |
| LACERDA; Cristina Broglia Feitosa ; 2006; “A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*”*; disponível na Internet via:[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0101- 32622006000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-%2032622006000200004&lng=en&nrm=iso); arquivo capturado em Maio de 2011 |
| MARQUES; Oliveira, 2009, p.396,397 -*Interprete-Educacional-de-Libras-desafios-e-Perspectivas/pagina*1.html; disponível na Internet via: <http://www.webartigos.com/articles/46242/1/O> arquivo capturado em de 2010  |
| Ministério da Educação; Direcção Geral de Inovação Curricular; s/d; *Plano Curricular da LGP*; disponível na Internet via: <http://www.dgidc.min-edu.pt/especial/Documents/ProgramaCurricularLGPortuguesa.pdf>; arquivo capturado em de 2010 |
| NETO, Teresa; 2008; *Diversidade lexical e extensão frásica na escrita: comparação entre crianças surdas e normo-ouvintes*; (Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Terapia da Fala); tese não editada; |
| *O Intérprete em Aula*; disponível na Internet via:<http://www.deafmall.net/deaflinx/useterp2.html>; arquivo capturado em Maio de 2011 |
| QUADROS; dra Ronice Muller; 2004; *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais de Língua Portuguesa* – Programa Nacional de Apoio À Educação de Surdos”; Brasilia |
| SANTOS; Silvana Aguiar dos; 2006; “ Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: Um Estudo sobre as Identidades;*—* Dissertação de Mestrado; Florianópolis; disponível na Internet via: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/dissertacao%20silvana%202006.pdf~>arquivo capturado em Maio de 2011 |
| SANTOS; Itamar Lopes; *Intérprete Educacional: Teoria Versus Pratica*; disponível na Internet via <http://www.effata.org.br/?s=formacao&ss=detalhes&id=8> arquivo capturado em de 2011 |
| Sergio Niza (1991)  *In Gestuário da L.G.P.; 199; SNR; Lisboa* |
| SILVA, Simone; 2008; *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos—das políticas às Práticas Pedagógicas* ; Florianópolis-SC; (Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação na Linha Educação e Processos Inclusivos da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação; disponível na Internet via <http://wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/images/7/78/SimoneGLSilva.pdf>; arquivo capturado em de 2010 |
| SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta |

1. SILVA, Simone (2008); *p.13;* [↑](#footnote-ref-1)
2. NETO, Teresa (2008) [↑](#footnote-ref-2)
3. Não é objecto deste trabalho aprofundar este tema, embora não possa omiti-lo. [↑](#footnote-ref-3)
4. SIM-SIM, I. (1998). [↑](#footnote-ref-4)
5. LACERDA, Cristina; (2006); p.2; [↑](#footnote-ref-5)
6. SANTOS, Silvana Aguiar (2006) [↑](#footnote-ref-6)
7. LACERDA, Cristina B.F ; s/d; [↑](#footnote-ref-7)
8. (Laborit, 2007, p.11 ) [↑](#footnote-ref-8)
9. O processo mais natural, acontece, apenas, nas crianças surdas filhas de pais surdos, cuja língua de comunicação é a Língua Gestual. [↑](#footnote-ref-9)
10. Neste processo está a diferença entre “ aprendizagem” ou “aquisição” de uma língua. [↑](#footnote-ref-10)
11. Sérgio Niza (1991)  *A utilização da expressão “linguagem gestual” é da própria citação retirada do Gestuário, versão de 1991.* [↑](#footnote-ref-11)
12. LACERDA, Cristina B.F.; s/d; [↑](#footnote-ref-12)
13. Enquanto professora de surdos. [↑](#footnote-ref-13)
14. Nos estágios que realizei, no âmbito da Unidade Curricular ICP; [↑](#footnote-ref-14)
15. <http://escoladereferencia.blogs.sapo.pt/tag/int%C3%A9rpretes> [↑](#footnote-ref-15)
16. QUADROS; Dra Ronice Muller; 2004; [↑](#footnote-ref-16)
17. MARQUES, Oliveira; 2009; [↑](#footnote-ref-17)
18. QUADROS, Ronice; 2004; p.27; [↑](#footnote-ref-18)
19. Lei nº 89/99 de 5 de Julho [↑](#footnote-ref-19)
20. QUADROS; dra Ronice Muller; 2004; (pág. 30) [↑](#footnote-ref-20)
21. “HURTADO ALBIR, Amparo; 2008; [↑](#footnote-ref-21)
22. Diário da Republica; o Dec.lei 3/2008 [↑](#footnote-ref-22)
23. ALMEIDA, Maria José – (2011) [↑](#footnote-ref-23)
24. QUADROS, Ronice (2004).

 A autora usa “Língua de sinais” denominação dada à “Língua Gestual” no Brasil. [↑](#footnote-ref-24)
25. Referindo-nos, apenas, à escolaridade obrigatória. [↑](#footnote-ref-25)
26. **Artigo 23.º do Dec-lei 3/2008 “Educação bilingue de alunos surdos”**  [↑](#footnote-ref-26)
27. Alíneas 15, 16 e 17 do artº 23º do Dec.Lei 3/2008 [↑](#footnote-ref-27)
28. Porque normalmente estão presentes docentes surdos. [↑](#footnote-ref-28)
29. QUADROS; dra Ronice Muller; 2004; (pág. 63) [↑](#footnote-ref-29)
30. Sem termos a presunção de encontrar soluções ou querer retirar alguma conclusão, apenas reflectir um pouco sobre a nossa futura profissão. [↑](#footnote-ref-30)
31. Plano Curricular da LGP; Ministério da Educação;s/d [↑](#footnote-ref-31)
32. LACERDA; Cristina; s/d; p.3. [↑](#footnote-ref-32)
33. QUADROS; dra Ronice Muller; 2004; (pág. 60) [↑](#footnote-ref-33)
34. LACERDA; Cristina; s/d; p.1. [↑](#footnote-ref-34)
35. Será abusiva esta conclusão, dado o pouco tempo que permaneci na Instituição, mas estive presente nas reuniões de turma de final de período e pude constatar que a segunda professora apresentou melhores resultados e falou dos seus alunos de forma muito mais conhecedora. [↑](#footnote-ref-35)
36. QUADROS; Dra Ronice Muller; 2004; (pág. 62) [↑](#footnote-ref-36)
37. LACERDA; Cristina; s/d; p.4. [↑](#footnote-ref-37)
38. LACERDA; Cristina; 2006; *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência* ; p.4. [↑](#footnote-ref-38)
39. LACERDA; Cristina; 2006; p.9. [↑](#footnote-ref-39)
40. LACERDA; Cristina; 2006; p.7. [↑](#footnote-ref-40)
41. A necessidade, no passado, de reduzir os conteúdos para os alunos surdos era uma prática muito frequente, muitas vezes por incapacidade temporal de cumprir o programa, outras vezes por facilitismo. Sem o uso de uma língua natural tornava-se muitas vezes impossível cumprir o programa em tempo útil, dadas as grandes dificuldades dos alunos em acederem aos conceitos em idade tardia e sem uma língua. [↑](#footnote-ref-41)
42. LACERDA; Cristina; s/d; p.6. [↑](#footnote-ref-42)
43. Se o ILGP usa muita dactilologia necessita de muito mais tempo para traduzir, o que não lhe permitirá grandes pausas entre as palavras. [↑](#footnote-ref-43)
44. E será importante que o façam de forma frequente, para que se apropriem da sua 2ª língua. [↑](#footnote-ref-44)
45. Parece radical este argumento, mas é a pura verdade. [↑](#footnote-ref-45)
46. SANTOS; Itamar Lopes; [↑](#footnote-ref-46)
47. LACERDA, Cristina B.F. de UNIMEP “ A escola Inclusiva para surdos : A situação singular do intérprete de Língua sinais”

 GT: Educação Especial/n15; (p.3) [↑](#footnote-ref-47)
48. Excerto do que a aluna, da escola onde realizei o estágio referente a ICP3, escreveu. Todo o texto surge a ilustrar este trabalho. [↑](#footnote-ref-48)
49. LACERDA; Cristina; 2006; p.4. [↑](#footnote-ref-49)
50. <http://www.movimentoescolamoderna.pt/textos_referencia/cont_teoricos/textos_mem/modelo_curricular_no_pre.pdf> [↑](#footnote-ref-50)
51. Lei nº 89/99 de 5 de Julho [↑](#footnote-ref-51)
52. ALMEIDA, Maria José Freire; 2010. [↑](#footnote-ref-52)
53. Algumas fontes consultadas fazem-lhe referência, nomeadamente QUADROS; Dra Ronice Muller; 2004; [↑](#footnote-ref-53)
54. **http://www.deafmall.net/deaflinx/useterp2.html** ; 2010; [↑](#footnote-ref-54)
55. QUADROS; Dra Ronice Muller; 2004; (pág. 60) [↑](#footnote-ref-55)