

O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS EM SALA DE AULA: experiência de atuação no ensino fundamental

CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA*

Resumo

O intérprete de língua de sinais - atuando em sala de aula - é pouco conhecido no contexto educacional e problematizar este campo de atuação, limites e possibilidades torna-se relevante. A realidade do intérprete educacional em outros países esbarra em problemas para a formação específica, a atuação nos diversos níveis de ensino, a capacitação prática entre outros. Deste modo, apresentamos dados relativos a experiência de intérpretes educacionais atuando no Ensino Fundamental, em nossa realidade, para refletir sobre caminhos possíveis para a formação e a atuação deste profissional.

Abstract

The interpretation of sign language in the classroom is little known in the educational context, and it is important to investigate this field of practice, its limits and its possibilities. In other countries, educational interpreters face problems relating to specific training, practice at various levels of teaching, and practical training, among others. We therefore present data relating to the experience of educational interpreters working in Elementary Schools, in our context, and reflect on possible ways of training this professional.

*Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP.
E-mail:
cristinalacerda@uol.com.br

Palavras-chave

Intérprete de língua de sinais; inclusão escolar; surdez.

Key-words

Sign language interpreter; educational inclusion; deafness.

O intérprete de língua de sinais é uma figura pouco conhecida no âmbito acadêmico. Existem poucos estudos no Brasil e no cenário mundial, tanto no que diz respeito ao intérprete de maneira ampla, quanto a pesquisas que remetam ao intérprete educacional especificamente.

Na busca de solucionar os problemas de comunicação, enfrentados pelos alunos surdos, quando de sua inserção no ensino regular, surgem propostas de reconhecimento de que estes estudantes necessitam de apoio específico, de forma permanente ou temporária, para alcançar os objetivos finais da educação e, então, devem ser oferecidos, apoios tecnológicos e humanos que contemplem suas possibilidades (VOLTERRA, 1994). Um desses apoios humanos é o intérprete de língua de sinais, o qual foi incorporado há vários anos no espaço educacional em vários países (COKELY, 1992).

Apesar da relevância que este assunto possui, há escassez de material a esse respeito especialmente quando o foco é o ensino fundamental. Quando se insere um intérprete de língua de sinais na sala de aula abre-se a possibilidade do aluno surdo poder 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. Na medida em que a condição lingüística especial do surdo é respeitada, aumentam as chances de ele desenvolver-se e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória, em contraponto a uma 'inclusão escolar' sem qualquer cuidado especial (LACERDA, 2000a).

Por outro lado, a inserção de um intérprete de língua de sinais em sala de aula não assegura que questões metodológicas, levando em conta os processos próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas ou que o currículo escolar sofra ajustes para contemplar peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda (SHAW; JAMIESON, 1997; ANTIA; STINSON, 1999; LACERDA, 2000c). Por fim, não há garantia de que o espaço sócio-educacional em um sentido amplo seja adequado a criança surda, já que ela poderá permanecer, de certa forma, às margens da vida escolar (LACERDA, 2000b; ANTIA; STINSON; GAUSTAD, 2002).

De acordo com o Artigo 12, § 2º da Resolução CNE/CEB nº 2 (11/09/2001):

deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais [...]

Posteriormente, a Lei nº 10.436 (24/04/2002) reconhece a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais – Libras e, com isso, seu uso pelas comunidades

surdas ganha respaldo do poder e dos serviços públicos. Essa lei também torna obrigatório o ensino da Libras aos estudantes dos cursos de Fonoaudiologia e Pedagogia, aos estudantes de magistério e nos cursos de especialização em Educação Especial, o que amplia as possibilidades de, futuramente, o trabalho com os alunos surdos ser desenvolvido de forma a respeitar sua condição lingüística diferenciada. Consta do Artigo Segundo:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Estas leis sugerem a importância do intérprete, mas não prevêm explicitamente sua presença, o que implica a organização da comunidade surda e ouvinte para a obtenção desse recurso. Poucos são os locais no Brasil que têm experiência com a prática de intérpretes em sala de aula, especialmente no ensino fundamental. Pela política de inclusão e pela recente oficialização da Libras, torna-se fundamental discutir a importância, o papel e as possibilidades de atuação deste profissional em nossa realidade.

O papel do intérprete na escola: refletindo sobre diferentes experiências

Stewart and Kluwin (1996) interessados em conhecer melhor o trabalho de intérpretes educacionais realizaram um estudo bibliográfico e examinaram manuais confeccionados por escolas para orientar intérpretes, em algumas regiões dos Estados Unidos. Na formação de intérpretes pouco é discutido em relação a sua atuação como intérprete educacional. Não se conhece muito sobre o que é feito em sala de aula e quais são os efeitos destas práticas. Nas décadas de 1980 e 1990 aumentou muito o número de crianças surdas incluídas em escola regulares nos EUA e, conseqüentemente, a procura por intérpretes educacionais. Todavia, por não haver número suficiente de profissionais formados, qualquer pessoa que soubesse língua de sinais e se dispusesse ao trabalho era potencialmente um intérprete educacional, ou seja, não sendo exigida nenhuma formação ou qualificação específica, em muitos casos.

Alguns estudos, encontrados pelos autores, referem que muitos intérpretes usam *pidgin*, ou variações locais e não a língua de sinais propriamente, já que muitos atendem uma população que nem sempre domina bem a língua de sinais. Em relação à recepção e interpretação da mensagem, os autores discutem que 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. Além disso, indicam que as necessidades dos alunos nem sempre são claras para os intérpretes.

Em relação ao papel do intérprete em sala de aula, se verifica que ele assume uma série de funções (ensinar língua de sinais, atender a demandas pessoais do aluno, cuidados com aparelho auditivo, atuar frente ao comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula em relação a alunos surdos e ouvintes, atuar como educador frente a dificuldades de aprendizagem do aluno) que o aproximam muito de um educador. Assim, defendem que ele deva integrar a equipe educacional. Todavia, isso o distancia de seu papel tradicional de intérprete, gerando polêmicas. Os autores reafirmam a necessidade de mais pesquisas nesta área, esclarecendo melhor as semelhanças e diferenças entre o intérprete e o intérprete educacional.

Schick; Williams and Bolster (1999) analisam a formação de intérpretes que trabalham em escolas públicas nos Estados Unidos. Referem que a formação de intérpretes não tem atendido à necessidade crescente de intérpretes educacionais, já que, tradicionalmente, se ocupa dos serviços destinados a adultos surdos, e os profissionais são avaliados em sua competência para este tipo de trabalho. Nos Estados Unidos, apenas 3 programas dos 45 oferecidos têm a preocupação com a preparação específica do intérprete educacional.

Estes autores discutem que o intérprete mal formado pode dar ao aluno informações imprecisas, causando mais problemas do que o auxiliando. Em sua pesquisa, avaliaram um grupo de intérpretes educacionais e os resultados indicam que os conteúdos são freqüentemente distorcidos e inadequados em relação à informação desejada. O vocabulário é, em geral, muito melhor que o desempenho dos intérpretes em aspectos gramaticais e discursivos. Argumentam que este modelo de inclusão favorece que um intérprete trabalhe em uma escola isolada e que não tenha possibilidades de trocas freqüentes. O que ocorre na escola não é avaliado por ninguém e todos os problemas escolares apresentados podem erroneamente ser atribuídos à dificuldades da criança.

Shaw and Jamieson (1997) encontraram que crianças surdas incluídas raramente se comunicam com seu professor e se comunicam com muito mais freqüência com seu intérprete. Afirmam que, no Canadá, a inclusão cresce rapidamente e a demanda por intérpretes também, todavia, apesar disso, poucos são os estudos sobre o impacto do intérprete em sala de aula no ensino fundamental e sobre o modo como ele atua neste espaço discursivo.

Os autores comentam algumas situações problemáticas observadas em sala de aula: participação diferenciada do aluno surdo (quando o professor pergunta algo para a classe o aluno surdo não participa igualmente, pois até que o intérprete traduza a pergunta algum aluno ouvinte já a respondeu ou quando ocorrem tarefas que envolvem ver e ouvir ao mesmo tempo, o aluno surdo perde parte da tarefa); o fato da tradução encurtar caminhos, indo diretamente ao conteúdo principal; a tradução focalizar os conteúdos acadêmicos (não sendo traduzidas discussões entre pares, comentários irônicos etc); que, de certa forma, excluem o aluno surdo do espaço escolar.

A relação com a intérprete é, na maior parte do tempo, iniciada por ela, criando um modo de relacionar-se muito diferente daquele construído pelos demais alunos que precisam esperar sua vez de se colocar e, às vezes, se impor para poder falar. Em relação a essa realidade, a criança surda vive uma situação muito 'artificial'. Assim, Shaw and Jamieson apontam para uma redução do potencial para atuação independente e um acréscimo de ações dirigidas pela instrução do intérprete (a maior parte das perguntas é formulada pelo intérprete, oferecendo alternativas de respostas entre as quais a criança escolhe uma, sem ter que refletir mais a fundo sobre os problemas colocados).

Os autores discutem, ainda, a necessidade de uma preparação profissional mais apurada e destacam que estas questões são particularmente preocupantes no ensino fundamental, que atua com crianças que estão adquirindo conceitos fundamentais, valores sociais e éticos, além de estarem em pleno desenvolvimento de linguagem.

Antia and Kreimeyer (2001) realizam um estudo longitudinal acompanhando a situação de algumas crianças surdas incluídas no ensino regular na escola pública norte-americana. Apontam que o fator principal para que programas deste tipo tenham sucesso é que a criança seja membro efetivo de sua classe e não um mero espectador ou visitante. Para tal, a criança deve estar integrada às aulas, sem atendimento separado do restante da turma, sendo fundamental a presença de um intérprete de língua de sinais.

As autoras realizaram um estudo longitudinal, por 3 anos, acompanhando crianças surdas incluídas desde a pré-escola até séries iniciais do ensino fundamental. Como resultados apontam que as intérpretes entendem como sua responsabilidade: interpretar em língua de sinais/língua oral para professor, alunos ouvintes e criança surda, considerando ser esta sua função mais importante; ensinar língua de sinais para crianças e professores, estando atenta ao modo de ensinar para que seja prazeroso, podendo ser informal, de acordo com as necessidades de cada grupo; reconhecer que seu modo de interpretar e passar informações pode favorecer ou não as relações dos ouvintes com a criança surda; adicionar informações para clarear as instruções do professor para a criança; procurando ter certeza de que ela compreendeu as instruções dadas; dar aos professores informações sobre progressos e dificuldades da criança (mas se ressentem de maior troca de informações com estes profissionais e tempo para reflexão conjunta); estar atenta porque o papel do intérprete educacional precisa mudar frente às necessidades de cada série escolar; defendem que a colaboração entre professor e intérprete é fundamental e que o intérprete tem papel importante no encorajamento do professor em aprender língua de sinais, pois se se cria uma crença de que a língua é difícil, afasta o professor da relação com a língua.

As autoras discutem que há pouca formação voltada para atuação com crianças dessa faixa etária, assim cada intérprete acaba desenvolvendo seu próprio modo de relação mais ou menos adequado. Além disso, a definição do papel de intérprete neste espaço é pouco clara, gerando confusões e problemas na prática.

Teruggi (2003) relata a experiência de uma escola regular que assume vários alunos surdos e procura implementar uma prática inclusiva bilingüe na pré-escola e no ensino fundamental, em uma escola pública italiana. Os intérpretes

têm um papel fundamental e apontam que as crianças surdas, ao entrarem na escola, conhecem pouco a língua de sinais e que os intérpretes precisam estar atentos para usar uma língua que seja acessível a elas. Essa realidade vai se modificando a medida que as crianças vão ampliando seus conhecimentos em língua de sinais, e o intérprete deve ir modificando sua produção. Outro ponto importante é a atuação do intérprete frente às relações da criança surda com seus pares ouvintes, suas atitudes podem favorecer ou dificultar os contatos e a integração efetiva do aluno surdo.

A autora destaca, ainda, que o intérprete precisa estar inserido na equipe educacional, ficando claro qual é o papel de cada um dos profissionais frente à integração e aprendizagem da criança. Suas opiniões são tão importantes quanto às de qualquer outro, pois ele conhece bastante a criança, a língua de sinais e tem, também, responsabilidade como educador frente a ela.

Ao mesmo tempo, é importante que o professor regente de classe conheça a língua de sinais não deixando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos para o intérprete. Os intérpretes referem também a falta de uma formação mais adequada à realidade que enfrentam. É pela reflexão sobre sua prática que percebem uma série de erros e acertos e se orientam, mas destacam que seria desejável ter uma formação continuada.

No Brasil, pesquisas sobre intérpretes de línguas de sinais em sala de aula são escassas, já que este trabalho, quando é realizado, tem ainda um caráter experimental na maioria dos estados e municípios. A formação de intérpretes em Libras é algo recente e só aqueles que freqüentam os grandes centros têm acesso a essa formação, promovido pelas associações de surdos. Entretanto, tal formação focaliza quase que exclusivamente o trabalho do intérprete tradicional e aspectos das práticas educacionais fundamentais, que são menos conhecidos e tematizados pelos próprios surdos, não são focalizados.

Ferreira (2002), em sua dissertação de mestrado, relata a atividade de uma intérprete que acompanha um grupo de alunos surdos no ensino médio, em uma sala especial, e aponta vários problemas semelhantes àqueles já levantados pelos autores estrangeiros. Refere que muitas são as dificuldades enfrentadas pelo intérprete: a tarefa de posicionar-se entre duas línguas que exigem um amplo conhecimento das línguas alvo; a constância dos improvisos utilizados, para poder possibilitar o acesso à informação, indicando a necessidade de se repensar os recursos pedagógicos empregados; a falta de conhecimento teórico do intérprete frente a algumas disciplinas o que dificulta seu trabalho e a aprendizagem dos alunos; o reconhecimento dos alunos surdos de seu trabalho, pois sem sua atenção e colaboração, o intérprete não consegue desempenhar sua tarefa adequadamente; e fundamentalmente a clareza na definição de papéis, pois ele se vê obrigado a desempenhar tarefas que nem sempre lhe dizem respeito, pois se espera que ele seja um recurso mecânico de comunicação que não censura e nem transforma as informações, mas que, na realidade, precisa atuar como educador, muitas vezes.

Lacerda (2000 a, 2000b, 2002) desenvolveu pesquisa com uma criança surda inserida no ensino regular, acompanhada por intérprete de língua de sinais, por vários anos, em uma cidade do interior de São Paulo. Trata-se de uma escola da rede privada de ensino e a criança foi seguida da pré-escola até a quarta série do

ensino fundamental, com filmagens semanais. A autora afirma que o intérprete educacional, muitas vezes, precisa atuar como um educador, uma vez que, se fizer uma “interpretação” no estrito sentido da palavra, poderá apenas ter como resultado a não compreensão por parte do aluno surdo.

Todavia, a autora enfatiza que a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode recair sobre o intérprete, já que seu papel principal é interpretar. É preciso que haja parceria com o professor, propiciando uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para a criança surda. Destaca que se faz cada vez mais importante uma profunda discussão 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 desenvolvidos 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.

Outro aspecto ressaltado é que a criança que frequenta o ensino fundamental, surda, filha de pais ouvintes, nem sempre tem aquisição plena de língua de sinais, importantíssima para o seu desenvolvimento como um todo. A autora argumenta que seria, então, mais adequado que esta criança frequentasse uma escola para surdos, onde pudesse se desenvolver plenamente em língua de sinais e nos conhecimentos básicos, e que recorresse a escolarização com intérprete em etapas mais avançadas do ensino. A experiência discutida por Lacerda revela limites da atuação do intérprete, também pelo fato da criança estar iniciando sua vida escolar e consolidando seu conhecimento em língua de sinais. A presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Se a escola não atentar para a metodologia utilizada e do currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete. É o interesse pelo aprofundamento destas questões que motivou a presente pesquisa que busca conhecer melhor, a partir de depoimentos de intérpretes educacionais, a realidade vivenciada no espaço de sala de aula no ensino fundamental.

¹ Projeto apoiado pelo Fundo de apoio à Pesquisa UNIMEP: ‘A inclusão escolar de alunos surdos no ensino infantil respeitar sua condição linguística e suas necessidades educacionais’. Desenvolvimento junto a duas Escolas Municipais, uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental, ambas no Município de Piracicaba, uma experiência de inclusão de alunos surdos incorporando a LIBRAS ao espaço escolar.

Focalizando o intérprete educacional em situações de sala de aula

Nosso foco será apresentar aspectos de uma experiência de educação bilíngüe junto a uma escola de Ensino Fundamental, localizada no Município de Piracicaba, visando incorporar a LIBRAS ao espaço escolar e, ainda, repensar metodologias e desenvolver didáticas apropriadas para estes alunos¹, já que se trata de um espaço de educação inclusiva.

A escola conta com a presença de intérpretes de LIBRAS/ Português, que propiciam o acesso aos alunos surdos aos conteúdos aplicados, e de educador surdo responsável pelo ensino de LIBRAS para os profissionais das escolas e pelo desenvolvimento lingüístico dos alunos surdos em Língua de Sinais.

Esta escola é referência no município e é preparada para receber alunos surdos, os quais necessitam de cuidados especiais. Nelas todos os alunos, funcionários, professores e profissionais ligados aos surdos estão sendo trabalhados para se relacionarem e manterem o contato com a Língua de Sinais e conhecerem melhor a surdez, o que possibilita, posteriormente, o contato com os próprios sujeitos surdos e comunicação entre as comunidades (ouvinte e surda).

Até a presente data, a proposta de inclusão está sendo desenvolvida nas três primeiras séries iniciais (primeira, segunda e terceira séries). As classes são compostas por vinte alunos, sendo seis alunos surdos e 14 ouvintes. As classes estão organizadas tanto para desenvolverem atividades conjuntas (surdos e ouvintes), como para desenvolverem atividades direcionadas separadamente (como as atividades de língua portuguesa). A intérprete ocupa diferentes espaços em sala de aula, em função das atividades desenvolvidas e das necessidades das crianças surdas). Todas as crianças sentavam individualmente, e, geralmente, as crianças surdas ocupavam as primeiras fileiras, ficando, desse modo, de frente para a intérprete, numa posição mais favorável a interpretação. Duas vezes por semana, as crianças surdas, em horário extra-classe, participam de Oficinas de Língua de Sinais, ministradas por um educador surdo, visando expandir seu domínio de LIBRAS.

Vale a pena ressaltar a dificuldade para encontrar intérpretes de LIBRAS para realizar este trabalho: pela distância dos grandes centros não há pessoal formado, em geral, a aprendizagem da LIBRAS se dá no espaço religioso ou pela convivência com pessoas surdas, sem que qualquer preparação formal ocorra. Além disso, a maior parte dos intérpretes que vêm trabalhando conosco não tem formação específica na área educacional, importante e relevante para a atividade que se propõe – este cenário reforça a necessidade urgente de formação de profissionais para esta demanda.

Assim, nossos intérpretes são pessoas jovens, entre 18 e 30 anos de idade, residentes na região de Piracicaba, tendo cursado Ensino Médio; alguns poucos com formação universitária (Pedagogia e Fonoaudiologia); que aprenderam a LIBRAS, principalmente, em instituições religiosas (exceção a fonoaudióloga que aprendeu LIBRAS em seu curso de graduação) e mantém contato constante com a comunidade surda da região. Todos, sem exceção, nunca tinham atuado como intérpretes educacionais e foram desenvolvendo sua capacitação em serviço. Os conhecimentos sobre a surdez e sobre LIBRAS eram variados.

Cabe ressaltar que as crianças surdas assistidas são todas filhas de pais ouvintes, a maioria das famílias conhece pouco da LIBRAS e não faz uso fluente desta língua no ambiente doméstico. Desde modo, o espaço escolar vem se constituindo como o principal espaço para o desenvolvimento de LIBRAS destas crianças.

Para a discussão da atuação dos intérpretes educacionais torna-se relevante focalizar sua atuação no espaço escolar e problematizar este fazer.

EPISÓDIO 1²: Em uma sala de aula de 2^a série a professora (P) na aula de Ciências fala sobre *Saúde* e a sua importância na vida do homem. Estavam presentes neste dia além da professora (P) e dos alunos ouvintes (A) a intérprete (In), a bolsista que filmava a aula (B), e o aluno surdo - Jonas (J). Na lousa, a professora havia escrito “A SAÚDE NÃO COMBINA COM SUJEIRA”.

P- *Agora nós vamos estudar uma parte principal* (aponta para lousa).

In- /AGORA/VOCÊ/APRENDER/IMPORTANTE/O QUE É/? (aponta para lousa) SAÚDE/CONHECER/?

A (olham para o que está escrito na lousa) *Saúde!* J- (não presta atenção em In)

In- /CONHECER/ /VOCÊ/ /SAÚDE/?

P- *O que será que esta frase aqui /SINAL/CONHECER/SAÚDE/? quer dizer? /CONHECER/VOCÊ/SAÚDE/?*

A- *Saúde não combina com sujeira!!!*

P- *O que que vocês, o que que vem J-* (faz gesto positivo com a cabeça) *na cabeça de vocês quando vocês lêem essa frase?*

In- /O QUE É/SAÚDE/?

J- (faz expressão de dúvida) /SAÚDE/?

In- /O QUE É/SAÚDE/?

J- (faz expressão de que está pensando) /O QUE É/?

P- *Será que se convivemos com In-* (tenta explicar, mas J volta a copiar) *um lugar sujo nós vamos ter (a matéria da lousa) uma saúde perfeita?*

J- (acena para P sair de frente da lousa)

A- *Não!* In- /SUJO/ÁGUA/RIO/ /SUJO/SAÚDE/BOA/?

P- *E aí como é que fica isso? O que precisa para ter saúde?*

A- *Tomar banho!!* J- (chama P) /PIA/ÁGUA/SUJA/NÃO/PODER/SUJO/HOMEM/LÁ/ (aponta em direção ao Rio Piracicaba)/BEBER/MORRER/LÁ/BEBER/MORRER/

P- *Ó, olha só. O Jonas está contando que quando estava vindo para escola ele viu um homem no córrego sujo.*

In- (traduz para J o que P está falando) /HOJE/

P- Sabe o que tem naquela água?

J- (para P) /RIO/FEZES/FEZES/ Xixi, fezes e o homem nadando

² Na coluna da esquerda estão as falas da professora e dos alunos ouvintes e na coluna da direita estão as falas de J, D (alunos surdos) e da intérprete de Língua de Sinais.

In- /FEZES/

A- (fazem expressão de nojo)

J- (faz expressão de nojo e ri). In- /ISSO/BOM?/ANDAR/SUJO?/

J- /NÃO/PODER!/
 J- /NÃO/PODER!/
 In- /NÃO/PODER!/
 J- (chama P) /BEBER/MORRER/LÁ/POLÍCIA/PRENDER/LÁ/
 P- *Beber a água morre* /POLÍCIA/BEBER/MORRER/POLÍCIA/
 MORRER/PRENDER/
 J- (para In)/PRENDER/
 In- (para B)/PRENDER/

J parece não conhecer o sinal para 'saúde', mas quando a Intérprete começa a explicar J mostra conhecer aspectos relativos ao conceito e chama a atenção da professora para apresentar seus argumentos. Ele revela saber qual é o lugar da professora e da intérprete, dirigindo-se diretamente para a professora, que com seus conhecimentos em LIBRAS (que se mostraram suficientes na situação) pode significar as proposições de J e trazê-las para o grupo classe. A intérprete pode nesta situação ocupar seu papel, auxiliando na tradução/interpretação dos conteúdos propostos pela professora e por J.

Ter conhecimentos acumulados em LIBRAS pelo aluno surdo revelou-se muito significativo para o desenrolar da situação escolar, e o aluno mostra poder fazer um percurso de debate e de construção de conhecimentos compatível com aquele esperado no espaço escolar.

EPISÓDIO 2: Na mesma sala de aula do episódio anterior a professora (P) conta a *História da Cachorra Doralinda*. A partir disso, os alunos tinham que responder algumas perguntas de matemática relacionadas à história contada. Estavam presentes, neste dia, além da professora (P) e dos alunos ouvintes (A) a intérprete (In), a bolsista que filmava a aula (B), os seguintes alunos surdos - Jonas (J) e Daniel (D).

P- Ó, vou contar mais uma vez *Ao-Obá! Obá!*

P- Segunda e última vez In- (chama J e D que estão copiando a matéria anteriormente passada)/ATENÇÃO/ATENÇÃO/

Ao- Presta atenção! (J e D não olham o que In está sinalizando).

P- *Era uma vez... Doralinda deu cria*, In- /ATENÇÃO/TER/HISTÓRIA/nasceram 4 filhotinhos.

J- /BICICLETA/ In- (chama atenção para a história, mas J continua copiando algo da lousa).

P- *Foi uma grande alegria. Passou* In- /MULHER/BONITA/NOME/ *um tempo e ela teve?* /MULHER/D/O/R/A/L/I/N/D/A/.

² Língua de sinais é entendida aqui como a língua completa com todos os seus elementos que é usada apenas pelo aluno surdo e pela intérprete. As alunas aprenderam a usar alguns sinais, mas não a língua propriamente e, por isso, será feita uma diferenciação entre uso de *língua de sinais* e uso de *sinais*.

³ A comunidade surda atribui sinais às pessoas que são usados como 'nomes'. Um surdo se refere às pessoas pelo seu sinal, nomeando-a.

CONTRAPONTO

Ao- *Mais quatro! Oito.*

P- (não foi possível entender o que ela disse).

A- *Oito! Quatro!* In- /GRÁVIDA/CACHORRA/NASCER/QUATRO/DEPOIS/TER/MAIS/GRÁVIDA/.

P- *Ela teve quatro. Aí quem falou /NASCER/ /QUATRO/ que ela não podia mais ter cria?*

Ao- *O médico?*

Ao- *O veterinário* In- /MÉDICO/VER/NÃO/PODER/GRÁVIDA/NÃO/.

P- *O veterinário. Já teve 4 na /PODER/DORALINDA/ primeira, 4 na segunda, é muita/DE NOVO/GRÁVIDA/ coisa, Aí um belo dia, né, foi uma /QUATRO/MAIS/ surpresa, teve mais quatro.*

J- (começa a prestar atenção na história) /QUATRO/QUATRO/(faz sinal com as duas mãos).

In- /CACHORRO/SINAL/DORALINDA/MULHER/NOME/DO/R/A/L/I/N/D/A/.

D- /CACHORRO/MULHER/?/

A- *Que dá doze!* In- /CACHORRO/MULHER/.

J- (para In)/HOMEM/.

In- (para J)/MULHER/CACHORRO/.

J- /NÃO/.

P- *O que vocês vão responder para mim? Quem era Doralinda?*

A- *A cachorra!*

A- *A cadela!* In- /DORALINDA/CACHORRO/NASCER/QUATRO/CACHORRO/.

J- /NÃO/MENTIRA/HOMEM/.

In- /NÃO/MULHER/HOMEM/CACHORRO/GRÁVIDO/?/

J- /LONGE/HOMEM/.

In- (mostra P para J) /HISTÓRIA/PROFESSORA/.

P- *Quantas vezes ela deu cria?* J- (volta a copiar a matéria da lousa).

A- *Três!*

Um primeiro aspecto a ser destacado é que a atenção ao intérprete é algo que precisa ser construído nas relações. A criança surda não sabe necessariamente como fazer ou o que deve fazer em sala de aula na presença do intérprete e sua relação com ele precisa ser construída, criada para que se desenvolva no espaço escolar.

J faz a atividade escolar, está comprometido com as tarefas, que, neste caso, era copiar algo da lousa, já que ele ainda não havia acabado. Ele não percebe a importância de olhar para a Intérprete e de acompanhar a história contada. Nesta situação, como em outras, muitas vezes, é explicado que naquele momento deve deixar outras atividades para traz e prestar atenção na Intérprete, mas isto não garante que a criança pense desse modo e o faça.

Quando as crianças surdas decidem prestar atenção na Intérprete ocorrem várias coisas que merecem destaque. Em um certo momento, J, que está se constituindo com interlocutor em LIBRAS, quer falar, contar o que sabe, falar de suas experiências, parece querer contar sobre um cachorro e não necessariamente fazer sentido daquilo que a professora/intérprete traz.

Como a intérprete não atua como seu interlocutor, neste momento, e segue fazendo a interpretação, convidando-o a se ater ao sentido proposto pela professora, J parece se desinteressar e volta a copiar a tarefa da lousa. Neste momento, o papel da intérprete é passar os conteúdos propostos pela professora e não pode se desviar disto. J parece não compreender ou concordar com isto.

O trabalho da intérprete não se mostra simples, ela interpreta o que a professora vai trazendo, mas sua tarefa fica dificultada pela falta de atenção (interpretar para quem??? Fazer sinais para ninguém???) ou, ainda, por ter sua atenção desviada pelas questões que os alunos trazem, introduzindo outros temas à situação. Não parece ser fácil ocupar seu lugar, manter-se e favorecer a aprendizagem dos alunos surdos.

Além disso, outras questões também estão presentes neste pequeno fragmento de prática educacional. A intérprete interpreta DORALINDA como 'mulher bonita'??? Será por falta de conhecimento adequado de LIBRAS neste contexto? Será por cansaço? Ou pela busca de fazer um sentido maior do personagem para os alunos surdos? De todo modo, não se trata de um personagem bonito ou feio, mas de um nome de mulher como tantos outros, que, no Português, tem semelhança sonora com a palavra linda, mas que não significa beleza do personagem.

Sobre a questão da aprendizagem implicada na situação, pelo discurso da professora e troca com os alunos ouvintes, estes estavam sendo levados a compreender que a cachorra da história havia dado cria três vezes, cada vez nascendo quatro cachorrinhos e esta compreensão era fundamental para a elaboração do problema matemático que seria colocado. Ao observarmos a interpretação feita e as relações estabelecidas com as crianças surdas é possível perceber uma diferença significativa de sentido alcançado até aquele momento em relação ao percurso das crianças surdas. A atividade continua e ao ser formulado o problema matemático, é provável que as crianças surdas tenham maior dificuldade para compreendê-lo.

O acompanhamento desta experiência revela as dificuldades para agir estritamente como intérprete no ambiente escolar. A idade das crianças, os

conteúdos ministrados, o objetivo de levar o aluno à construção de conhecimentos não possibilita uma atuação como um intérprete restrito às funções de interpretação do Português para Libras e vice-versa. Observa-se, também, que pela idade das crianças o intérprete é solicitado a intervir diretamente e atuar muito mais numa atitude dialógica que numa atitude interpretativa. A intérprete, mesmo desejando manter-se estritamente no espaço da interpretação, não consegue porque sua tarefa em uma sala de aula é acima de tudo colaborar para que o aluno compreenda os conteúdos trabalhados. Assim, apresenta-se um paradoxo entre o que é possível e necessário fazer em sala de aula e a representação do papel de intérprete educacional que, em geral, se tem. Este conflito revela a urgência de esclarecimentos e um trabalho de formação que favoreça a construção do papel profissional que devem desempenhar.

As dúvidas quanto ao papel e possibilidades de atuação do intérprete não são poucas. As atitudes dos professores, muitas vezes, mostram que nos momentos de escolha de atividades, o intérprete é visto ora como aquele que interpreta simplesmente e ora como alguém capaz de se responsabilizar por aspectos educacionais do aluno surdo (em geral, em situações nas quais o professor se sente pouco capaz para isto).

Além disso, quando a intérprete percebe que o aluno não compreendeu o que foi transmitido, pergunta-se, num dilema freqüente, se deve continuar a tradução ou se deve se concentrar no ponto de dificuldade do aluno. Tais dificuldades são incrementadas pelo domínio restrito de língua de sinais por parte do aluno surdo, requer um maior esforço do intérprete, que precisa organizar explicações em sinais acessíveis a ele.

Outro fator importante é a tensão e o cansaço que este trabalho traz. Dean and Jr. Polland (2001) realizam pesquisas sobre doenças ocupacionais de intérpretes e revelam que estes profissionais trabalham sob tensão, em um ambiente que requer atenção e concentração, e que mostra-se pouco propício.

Percebem-se as inúmeras dificuldades e dúvidas acerca da atuação como intérprete, o que evidencia que o papel do intérprete educacional está pouco delineado.

Considerações finais

Na revisão de literatura foi possível observar que apesar do processo de inclusão com intérprete em outros países indicar uma condição geral melhor preparada, são apontados problemas e limitações muito semelhantes aos encontrados em nossas experiências, além de referir a necessidade de mais pesquisas, especialmente no que se refere ao Ensino Fundamental.

A questão central é definir melhor o papel do intérprete educacional, figura desconhecida, nova, que com um melhor delineamento (direitos e deveres do

intérprete, limites da interpretação, divisão do papel de intérprete e de professor, relação do intérprete com alunos surdos e ouvintes em sala de aula entre outros) poderia favorecer um melhor aproveitamento deste profissional no espaço escolar.

Outro ponto destacado é que a atuação do intérprete educacional é complexa, trabalhosa e mais difícil de ser realizada por ser pouco clara. O intérprete participa das atividades, procurando dar acesso aos conhecimentos e isso se faz com tradução, mas também com sugestões, exemplos e muitas outras formas de interação inerentes ao contato cotidiano com o aluno surdo em sala de aula. Todavia, se este papel não estiver claro para o próprio intérprete e professores o trabalho se torna pouco produtivo, pois se desenvolve de forma insegura, com desconfiança e desconforto.

Assim, a questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis para o aluno. Nessa experiência, o interpretar e o aprender estão indissolavelmente unidos, e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno. Isso é premente no ensino fundamental, onde se atendem crianças que estão entrando em contato com uma série de conteúdos novos e, muitas vezes, com a língua de sinais.

As considerações presentes neste artigo indicam a importância de se realizarem pesquisas direcionadas para a questão da inclusão de alunos surdos com inserção de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais em sala de aula, na tentativa de avaliar como este processo vem ocorrendo, como sendo implementado, avaliando os efeitos de tal processo especialmente nas séries iniciais de escolarização.

Referências

ANTIA, S. D. KREIMEYER, H. The role of Interpreters in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf*, vol 146, n 4, 2001, pp. 355-365

ANTIA, S. A. STINSON, M. S. Some conclusions on the Education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings - endnote *Journal of deaf Studies and deaf Education* 4:3 Summer, 1999, pp. 246-248

ANTIA, S. D.; STINSON, M. S; GAUSTAD, M. G; Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of deaf Studies and deaf Education* 7:3 Summer 2002, pp.214-229

COKELY, D. **Interpretation: a sociolinguistic model**. Sign Language Dissertation Series. Silver Spring, MD: Linstok Press, 1992.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, pp. 39 e 40.

FERREIRA, G. E. **O perfil pedagógico do intérprete de língua de sinais no contexto educacional**. Dissertação De Mestrado. Unipac, Bom Despacho/Mg, 2002

LACERDA, C. B. F. de – A criança surda e a língua de sinais no contexto de uma sala de

aula de alunos ouvintes- **Relatório Final FAPESP** Proc. nº 98/02861-1, 2000a

_____ O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In.: LACERDA, C.B.F. de; GÓES, M.C.R. de (orgs.) **Surdez: Processo Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000b, pp. 51-84

_____ A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In.: **Anais da XIV Reunião Anual da ANPED** disponível em www.anped.org.br, 2000c.

_____ O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In.: LODI, A. C. E Cols. **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, pp. 120-128.

SCHICK, B.; WILLIAMS, K.; BOLSTER, L. Skill levels of educational interpreters working. In.: public schools in **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, vol 4, 1999, pp. 144-155

SHAW, J. JAMIESON, J. Patterns of classroom discourse in an integrated, interpreted elementary school setting. **American Annals of the Deaf**, v. 142, n 1, 1997, pp. 40-47

STEWART, D.; KLUWIN, T. The gap between guidelines, practice, and knowledge in interpreting services for deaf students in **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, vol 1, 1996, pp. 29-39

TERUGGI, L. **A Una Scuola, due lingue: l'esperienza di bilinguismo della scuola dell'Infanzia ed Elementare di Cossato**. Milano: FrancoAngeli, 2003.

VOLTERRA, V. **Linguaggio e sordità – parole e segni per l'educazione dei sordi**. Firenze: La Nuova Italia, 1994.

