

O trabalho colaborativo do intérprete de Libras e o ensino de português para surdos na escolarização básica

Andréa dos Guimarães Carvalho*

Deise Nanci de Castro Mesquita**

Resumo

A convivência e o incômodo com os frequentes fracassos dos alunos com surdez na aprendizagem da leitura e escrita do português, em escolas regulares inclusivas, motivaram o desenvolvimento da dissertação descrita neste artigo, cujo foco central é a discussão sobre o papel do intérprete de Libras e suas ações colaborativas na busca da superação desses problemas. O “Produto Educacional” final da pesquisa foi um fórum de discussão em um Espaço Colaborativo Virtual Permanente, para possibilitar o debate e a troca de experiências continuadas entre os profissionais envolvidos no campo da inclusão. Os objetivos específicos do estudo foram identificar tipos de abordagens didático-pedagógicas e flexibilizações curriculares pertinentes ao ambiente escolar. Dois alunos surdos foram investigados por meio de entrevista, teste avaliativo com palavras e figuras e a observação participante do intérprete/pesquisador em sala de aula. Os principais resultados e análises, obtidos a partir das referências teóricas de Vygotsky (2005), Bakhtin (2003), Quadros (2004) entre outros, mostraram estratégias colaborativas do profissional intérprete, tais como: construção de textos com imagens adaptativas e contextualizadas abordando temáticas que envolvem o cotidiano do aluno surdo, o uso de estratégias comparativas interlínguas durante o processo tradutório, favorecendo maior entendimento dos aspectos gramaticais biculturais e bilíngues, construção de vídeos adaptados, reforço datilológico seguido do sinal etc. A conclusão é que a atuação desse profissional vai muito além do mero ato de interpretar e traduzir conteúdos, explicações e exercícios em sala de aula, e que quando participa colaborativamente com os demais colegas envolvidos no planejamento, preparação e aplicação de atividades, o intérprete de Libras contribui efetivamente com o desenvolvimento cognitivo do aluno com surdez, na escola de ensino regular de educação básica.

Palavras-chave: trabalho colaborativo, libras, português, educação básica.

* Professora da Rede Municipal de Educação das cidades de Senador Canedo e de Goiânia. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à educação da Universidade Federal de Goiás. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNB. E-mail: cenaudio@ig.com.br

** Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: mesquitadeise@yahoo.com.br

The collaborative work of the libras interpreter when teaching portuguese to deaf students at primary school

Abstract

The main focus of discussion of the dissertation described in this article is the role of the interpreter/translator of Libras (Brazilian Sign Language) in regular schools. The problem underlying the investigation was the failure deaf students experienced when learning to read and write in Portuguese. The leading question was: what collaborative work can the interpreter/translator undertake along with other professionals in the school to help deal with this matter? The final “Educational Product” of this dissertation was a virtual forum of discussion in a site called *Espaço Colaborativo Virtual Permanente*, to provide a milieu for all professionals working in the specialized educational environments at school to debate and exchange experiences. The specific objectives of the study were to identify and to draw up pedagogical didactical approaches, inclusive and socializing activities and flexible contents for classrooms which welcome both deaf and non-deaf students. The interpreter/translator of Libras in these classrooms also served as the investigator of this research, by observing the answers of two deaf students to an interview, an assessment test with words and pictures, and their collaborative participation in a set of classes. The main results and analyses, based on the thinking of Vygotsky (2005), Bakhtin (2003), Quadros (2004) and other theorists, included collaborative strategies on the part of the interpreter in these situations: production of texts with images which are adaptive and contextualized to the reality of the deaf, use of comparative interlanguage strategies which highlight bicultural and bilingual grammatical aspects of the translation process, creation of adapted videos and dactylogical reinforcement with visual signs etc. The study concludes that the performance of this educational professional goes far beyond the simple task of linearly interpreting and translating content, explanations and exercises from one language to another, and that when Libras interpreters/translators collaboratively participate with school colleagues during the planning, preparation and application of classroom activities, they effectively contribute to the cognitive development of deaf students attending regular primary schools.

Keywords: collaborative work, libras (Brazilian Sign Language), portuguese, basic education.

Em situação escolar, os surdos usuários, ou não, da Língua Brasileira de Sinais (Libras) vêm se deparando com frequentes fracassos referentes a dificuldades com a leitura e a escrita (erros ortográficos e gramaticais) de textos em língua portuguesa. As complexidades de tais dificuldades podem estar associadas: à atenção educacional centrada no aspecto sócio inclusivo, mas não cognitivo do aluno surdo; ao desconhecimento da escola quanto as suas singularidades linguísticas e socioculturais, necessidades, limites e potencialidades; à ineficiente relação pedagógica aluno surdo – professor; ao limitado uso de tradução e interpretação durante as aulas; ao uso de

procedimentos didáticos que abordam apenas os aspectos fonético-fonológicos da língua portuguesa (modalidade oral-auditiva); à negligência em apresentar as diferenças dicotômicas entre o português e a Libras; entre outros.

Diante de tais complexidades, e como mediador da comunicação entre o aluno surdo, seus professores e demais educadores ouvintes no ambiente de escolarização básica do ensino regular, que trabalho colaborativo o intérprete de Libras pode desenvolver, a fim de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua portuguesa do deficiente auditivo? Esta é pergunta que norteou esta pesquisa, que teve por objetivo final recolher elementos para a construção de um Espaço Colaborativo Virtual Permanente, disponibilizado no site de Senador Canedo, onde possam ser congregados gestores, coordenadores, professores e demais envolvidos na escolarização de surdos, com a finalidade de discutir, registrar e disseminar conhecimentos que se materializem em propostas didático-metodológicas para salas de aula de educação básica.

De acordo com Lodi (2002), a aprendizagem da escrita e as práticas de leitura devem ser relativizadas e pensadas segundo as necessidades e particularidades de cada grupo social. E, segundo a autora, o que pode ser dito em Libras em nada se relaciona com o processo de leitura e escrita em português. Mas isto não implica na contínua aceitabilidade das limitações do sujeito surdo frente ao uso da língua majoritária local, uma vez que tal comportamento acabaria restringindo seu acesso a conhecimentos e experiências expressos nessa outra língua. E estes são fundamentais tanto no aperfeiçoamento de suas habilidades como nas suas relações socioculturais autônomas, pois o torna mais independente dos intérpretes de Libras em seu cotidiano não apenas escolar, mas familiar, religioso, de entretenimento e outros.

Mesmo após grandes avanços na compreensão da aquisição e dos problemas relacionados à linguagem da escrita, até meados de 1980, não havia nenhum consenso, no campo da educação de surdos, que descrevesse a melhor forma de desenvolver suas leituras e escritas, apesar das evidências sobre suas dificuldades nesta área (CLARK, MARSCHARK & KARCHMER, 2001).

De acordo com Gesueli e Moura (2006), o letramento na surdez tem sido motivo de preocupação para os pesquisadores da área, provocando inúmeros questionamentos sobre as estratégias e métodos a serem utilizados no processo de construção da leitura e escrita do português. E, com relação à educação dos surdos, Giordani (2004) comenta que, nesta área, ocorre, geralmente, uma imposição das formas do aprender baseadas na cultura oral, na perspectiva do professor ouvinte, tendo como inibidor o fato de o professor e o aluno não compartilharem a mesma língua. Além disso, em

muitos casos, a língua escrita tem sido apresentada à criança surda de uma maneira descontextualizada, o que dificulta uma compreensão apropriada e significativa para ela.

Na expectativa de superar tais limitações, desde então, várias ações vêm sendo desenvolvidas no âmbito das políticas educacionais. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, por exemplo, regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras; e a Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências, como no Art. 18 que prevê a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, língua[gem] de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Ainda, foram implantadas medidas práticas para a educação especial em salas de aula de ensino regular, infantil, fundamental, médio e superior, de crianças, jovens e adultos, da cidade, do campo, de comunidades indígenas, quilombolas e calungas, como no texto da Política de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva (SEESP/MEC, 01/2008). Ele explicita que esta modalidade de educação se destina a alunos com deficiência física e mental, com surdez, cegueira, baixa visão, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades; e que, por isto, caberá a cada escola a responsabilidade de levantar as necessidades e as habilidades específicas de seus alunos especiais, elaborando planos de atendimento que alcancem os resultados educacionais desejados, a partir da identificação de materiais, equipamentos, serviços e recursos que corroborem a acessibilidade do deficiente aos ambientes escolares e aos conhecimentos científicos ali produzidos e veiculados.

No que se refere à atuação dos profissionais da educação encarregados de atender a esses alunos, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu Inciso III do Artigo 59, mencionam dois perfis de professores: o da classe comum capacitado e o especializado em educação especial. São considerados “capacitados” os professores que comprovem a formação em nível médio ou superior em cursos que têm conteúdos sobre educação especial incluídos em sua matriz curricular, que sejam capazes de perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva, flexibilizar a ação pedagógica em diferentes áreas de conhecimentos, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe. E os denominados “capacitados em educação especial” são aqueles professores capazes de desenvolver competências para identificar as necessidades educacionais

especiais, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização e adaptação curricular. Estes deverão comprovar a formação em cursos de licenciatura em educação especial, complementação de estudos ou pós-graduação nas áreas específicas da educação especial e outras modalidades de formação continuada.

Em se tratando da formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior, o Art. 4º reza que deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. E o Art. 7º alerta que se nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, não houver docentes com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

Os §1º e §2º do Art. 58 alertam que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”; e que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. E, no que diz respeito a outros profissionais da educação, além dos professores mencionados, o artigo 12 da resolução institui que 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.

Assim, diante das exigências postas por essas Leis e Decretos e a realidade vivenciada por escolas de ensino regular que não possuem docentes licenciados em Língua Brasileira de Sinais, cabe perguntar qual vem sendo o papel do intérprete de Libras nessa última década, ou seja, que trabalho ele vem desenvolvendo em parceria com o

professor regente e o professor da sala de recurso multifuncional, de forma a contribuir efetivamente com o processo de letramento do aluno surdo?

E, para buscar respostas à pergunta, esta pesquisa partiu da compreensão de que sendo o intérprete de Libras um sujeito cujas experiências socioculturais, biculturais e bilíngues são formadas na convivência real com o surdo e sua leitura espaço-visual do mundo, durante os momentos de interpretação dos conteúdos escolares, por exemplo, caberá a ele não apenas uma tradução linear de uma língua para outra, mas um trabalho de reorganização textual cujos elementos devem dar conta das múltiplas experiências simbólicas, oriundas de enunciados discursivos do universo linguístico do falante e do surdo.

Paden e Ramsey (1993) afirmam que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita requer uma pedagogia que leve em conta, de um lado, a história da escrita e, do outro, o que representa a aprendizagem da escrita da língua oral para as pessoas surdas. Em suas pesquisas, ao compararem desempenhos de leitura e escrita entre surdos e ouvintes, Power e Leigh (2000) concluíram que as diferenças encontradas entre tais desempenhos estão relacionadas às práticas educacionais inapropriadas ou, pelo menos, a um ensino empobrecido da língua para os surdos.

Referentes à construção textual e à leitura, alguns estudos têm sido dedicados à identificação das diferenças entre a comunicação escrita de surdos oralizados¹ e surdos bilíngues². De forma geral, percebe-se que os surdos oralizados apresentam como pontos fortes a construção sintática do texto (mais próxima do padrão da língua) e a coesão textual como marcadores discursivos, repetições e paráfrases. Já os surdos bilíngues, em geral, apresentam maior coerência textual, referenciada a partir das organizações comunicativas usufruídas na língua de sinais. (ANDRADE, AGUIAR & MADEIRO, 2010).

Tendo como base este breve estudo, são notórios os achados autorais que tentam esclarecer a complexidade dos problemas da leitura e escrita que envolvem as dificuldades e fracassos do aluno surdo na sala de ensino regular, mas que ainda não resultaram em práticas e estratégias de ensino eficientes, o que justifica a continuidade de pesquisas e de uma investigação empírica mais verticalizada do tema.

Assim, o objetivo geral deste estudo foi reunir, em um “Espaço Colaborativo Virtual Permanente”, em sites oficiais de Secretarias de Educação (Município de Senador Canedo, Goiânia etc.), um fórum permanente de discussão e trocas de experiên-

1 Surdos oralizados são aqueles que, mesmo apresentando uma perda considerável conseguem, por meio de terapias da fala, se comunicar através da fala, escrita e leitura labial. (Ferreira-Brito, 1993)

2 Surdos Bilíngues surdos que dominam duas línguas: língua de sinais e língua escrita locais (Ferreira-Brito, 1993)

cias didático-metodológicas, que possam contribuir com o trabalho do intérprete de Libras nas escolas regulares de ensino especial que não contam, ainda, com a presença do professor capacitado em educação de deficiente auditivo. Para tanto, foram objetivos específicos desta pesquisa aplicada:

1. observar se além dos aspectos de socialização as ações inclusivas promovem o desenvolvimento cognitivo do aluno surdo na escola, abordando principalmente a leitura e escrita em língua portuguesa;
2. verificar como a adaptação ou flexibilização curricular planejada e desenvolvida pelo professor regente na sala de aula tem sido mediada pelo intérprete de Libras.
3. identificar abordagens didático-metodológicas desenvolvidas nas salas de recursos, que visam à aprendizagem complementar dos conteúdos escolares pelos alunos surdos.

Esta foi uma pesquisa de caráter participativo, realizada como um estudo de caso no interior da Escola Municipal Walter Ferreira de Carvalho, da Rede Municipal de Educação da cidade de Senador Canedo, entre novembro de 2013 e abril de 2014. A amostra foi inicialmente limitada aos únicos dois alunos surdos matriculados no local, sendo um de dezoito anos de idade que frequentava regularmente o 6º ano no período matutino, e outro de dezessete anos que frequentava o 7º ano do ensino fundamental no período vespertino.

Para iniciar a discussão a respeito de quem vem a ser o aluno com surdez nos reportemos ao Decreto 5.626 de dezembro de 2005 que o define como uma pessoa que apresenta perda de audição e que, devido a isso, compreende e interage com o mundo a partir de suas experiências visuais, manifestando sua cultura pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

De certa forma, os sujeitos surdos apresentam valores comuns aos das comunidades surdas³, e que são consagrados ao povo surdo⁴ propriamente dito. Porém, em geral, comportam-se e apresentam alguns artefatos culturais singulares que os distinguem dos ouvintes, apresentando uma cultura própria.

Strobel (2008, p.24) define a cultura surda como sendo

3 Comunidade surda: grupo de pessoas que convivem e partilham objetivos comuns não se limitando apenas aos surdos. Mas também àquelas pessoas (ouvintes, familiares, intérpretes etc.) que se comunicam, assumem responsabilidades e apoiam ativamente os objetivos desta comunidade junto aos surdos. (STROBEL, 2008, p.30)

4 Povo surdo: grupo de sujeitos surdos que usam a mesma língua, mas não necessariamente frequentam os mesmos locais ou comunidades. (STROBEL, 2008, p.30)

O jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos.

Em relação aos artefatos culturais Strobel (2008) acrescenta que

(...) o conceito de artefatos não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo. Os artefatos ilustram uma cultura. (STROBEL 2008, p.37)

Strobel cita oito artefatos culturais que demarcam a cultura surda: a experiência visual, a experiência linguística, a familiar, a literária, a vida social / esportiva, as artes visuais, o artefato cultural político e o artefato cultural material.

Nas palavras de Perlin e Miranda (2003, p.218):

Experiência visual significa a utilização da visão, em (substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura.

O artefato cultural linguístico que demarca a principal e fundamental singularidade desta cultura, representada pela língua de sinais (ls), permite aos surdos comunicar e ter não somente o acesso, mas também a transmissão, as informações e os conhecimentos.

Ainda de acordo com Strobel (2008, p.44), é a partir da língua de sinais que os sujeitos surdos participam de suas comunidades e desenvolvem maior segurança, autoestima e identidade.

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo (...), é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal.

Reconhecida aqui no Brasil, a partir da Lei 10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais, assim como qualquer outra língua, apresenta suas características históricas

e sociolinguísticas próprias e independentes das línguas orais. Devido às suas diferenças gramaticais (forma de organização e construção frasal, uso de uma sintaxe espacial que demanda ação de classificadores, referências anafóricas cujos pontos estabelecidos no espaço podem excluir ambiguidades, atribuem um sentido gramatical às expressões faciais e corporais etc.) e, portanto, não podem ser estudadas apenas a partir de referências da língua majoritária local, que é o português.

Ao discutirmos sobre o ato de ler e escrever, lembramos que inicialmente se trata de um processo que envolve as habilidades de codificação e decodificação de signos, mas que, para ter sentido, faz-se necessário atribuir a ele uma significação. E, geralmente, é justamente nessa “construção de sentido”, associada aos erros sintáticos e ortográficos, que os surdos apresentam suas maiores dificuldades.

Muitos estudos demonstram que tais dificuldades podem estar associadas às práticas pedagógicas inadequadas, cujas metodologias enfatizam a modalidade oral auditiva embasada em percepções fonético-fonológicas discriminatórias, que são incompreensíveis para os alunos surdos. Afinal, a língua de sinais envolve uma modalidade espaço-visual totalmente diferente da língua dos ouvintes, que envolve a modalidade oral-auditiva.

Além disso, agrava-se o fato da grande maioria das crianças surdas chegarem às escolas sem uma referência linguística ou sem um idioma já constituído (pois a maioria são filhas de pais ouvintes não conhecedores da Libras). Geralmente, chegam com gestos ou mímicas configuradas no seio familiar que garantem, ao menos, uma comunicação básica entre eles. Mas, sabe-se que mesmo entre os alunos ouvintes, as dificuldades com leitura e escrita também são uma realidade.

Com relação às concepções da escrita, Karnopp e Pereira (2012, p.127) afirmam que ela é vista e entendida como resultado de práticas socioculturais, isto é, ela é usada como suporte simbólico das ações e reflexões do sujeito, que a vivencia em seus variados contextos sociais.

No caso dos alunos surdos, a segunda concepção lhes faria maior sentido e serviria como ponto de partida para a aprendizagem de leitura e escrita da língua portuguesa, permitindo, assim, a construção de hipóteses e entendimentos. Mas não é o que vem acontecendo na realidade do contexto escolar em estudo.

Como dito anteriormente (e que será discutido posteriormente, a partir dos dados observados durante este estudo), a despeito da lei de inclusão prever um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de alunos especiais, a escola regular tem usufruído pouco da presença do intérprete de Libras, em sala de aula e sala de recurso multifuncional. Há o cumprimento de um re-

gimento legal de uma política de inclusão, mas não na perspectiva de suprir as necessidades linguísticas do aluno surdo por meio da tradução-interpretação dos conteúdos escolares e, assim, mediar a aprendizagem.

No contexto educacional, o intérprete deve ser visto como uma peça fundamental que medeia e facilita o processo de interação, que transmite conteúdos que são fornecidos pelo professor à pessoa surda, com o objetivo de fornecer a informação e o entendimento referentes às mensagens verbais e escritas da língua majoritária ouvinte (de uma língua-fonte para uma língua-alvo); enfim, como uma “ponte” que interliga culturas. (ANATER e PASSOS, 2010 p.209).

De fato, os intérpretes de Libras devem atuar como profissionais que sabem articular dialogicamente duas línguas, a de sinais e a falada/escrita do país. Portanto, para que atue com eficiência, é necessário que obtenha uma qualificação específica que lhe permita o domínio de processos, modelos, estratégias e técnicas de tradução e interpretação (QUADROS, 2004).

De acordo com Quadros (2004, p.28) o papel do intérprete envolve a realização da interpretação de uma língua falada para uma língua sinalizada ou vice-versa, considerando algumas condutas éticas internalizadas, como: sigilo, imparcialidade, discrição, fidelidade e profissionalismo (separar vida pessoal da vida profissional), tal como exposto anteriormente.

Este estudo de caso foi realizado em sala de aula, no interior da Escola Municipal Walter Ferreira de Carvalho, da Rede Municipal de Educação da cidade de Senador Canedo, perante autorização prévia, por escrito, via termo de anuência da gestora local responsável. Em alguns momentos a sala de recursos também foi utilizada.

Em língua portuguesa e em Libras, os sujeitos selecionados foram convidados a participar da pesquisa mediante uma explicação detalhada sobre a sua realização somente no interior da escola, em horário regular de aula; a entrevista a ser feita apenas com o intuito de conhecer sua realidade em relação ao uso da leitura e escrita em língua portuguesa; e o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita que seriam coletadas para posterior análise da efetividade das estratégias utilizadas pelo intérprete. Ainda, foram esclarecidos de que todo o material coletado e os resultados obtidos seriam destinados especificamente para o propósito da investigação em questão; e que teriam livre escolha quanto à participação ou mesmo à desistência desta, em qualquer momento, não estando vulnerável a nenhum tipo de risco, mas apenas ao benefício de aprendizagem prévia de leitura e escrita da língua portuguesa.

Os instrumentos de pesquisa utilizados neste estudo investigativo foram: uma entrevista com questionário direcionado, um teste com palavras e figuras (Teste de

Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras – TCLPP) e a observação participante de um conjunto de aulas, dos quais foram feitos pequenos excertos para análise e obtenção de resultados.

Na entrevista, as respostas revelaram que o interesse dos alunos sobre aprender a ler e escrever estava articulado, principalmente, ao uso do celular e do facebook, à necessidade de resolver problemas bancários e às leituras da Bíblia nos encontros religiosos. Quanto às formas de aprender, mencionaram que eram oferecidas a eles apenas atividades de cópia do que era escrito no quadro e que isso era muito desinteressante e sem significado.

Na avaliação de suas habilidades de leitura e escrita por meio do teste TCLPP, os resultados demonstraram que este era inadequado para o fim que se pretendia: identificar o grau de compreensão dos surdos da leitura e escrita em português, pois apenas apresentava indícios assistemáticos de omissão, de substituição e de trocas de letras.

Na observação participante, o que mais chamou atenção foi o fato de que a preocupação da instituição escolar com a socialização do surdo provocava a negligência do cumprimento de seu papel primordial, que é formar integralmente, em termos sociais, culturais e intelectuais, os alunos com deficiência auditiva.

Outros fatores identificados foram: alunos surdos que chegam à escola sem saber ao menos uma primeira língua, a de sinais; a exigida, mas não efetivada adaptação curricular para atender às necessidades educativas do surdo; o desconhecimento de aspectos singulares da cultura surda, ou seja, de suas especificidades mentais e cognitivas; a não valorização de suas experiências vivenciadas fora da escola; o uso limitado da Libras no ambiente escolar e a conseqüente falta de compreensão do processo de tradução e interpretação de uma língua para a outra.

Todos esses achados investigativos corroboraram a identificação de diversificadas situações vividas pelos alunos surdos nesta escola de educação básica; e, principalmente, lançaram luz à questão motivadora central deste estudo de caso: o posicionamento do intérprete de Libras frente ao processo de ensino e aprendizagem do português do deficiente auditivo matriculado em escolas regulares de educação básica.

Tal informação nos leva a recorrer aos estudos de Vygotsky e Bakhtin sobre as questões de língua e linguagem, em uma abordagem sócio-histórica, para a formação do indivíduo. Nesta, ambos os autores compreendem a linguagem como uma atividade indispensável para a formação do sujeito. Enquanto Vygotsky (2005) confere à linguagem aspectos que a caracterizam como um instrumento mediador essencial para a socialização e organização estrutural do pensamento do sujeito, Bakhtin (2000)

a articula como sendo de fundamental importância para a formação da subjetividade humana, a partir de processos interacionais dialógicos no meio social.

Quando pensamos em uma comunicação efetiva entre sujeitos – surdos e oraliçados, de certa forma entendemos a necessidade de pertencerem a uma mesma comunidade linguística ou de se organizarem socialmente permitindo certa interação, seja por meio de enunciados, comportamentos e outros, reconhecendo-se como participantes de um mesmo contexto ou evento que lhes permite uma troca de experiências (SILVA, 2008).

Este fato também é vivenciado entre o intérprete de Libras e o aluno surdo que, por compartilharem uma mesma língua, desencadeiam experiências biculturais e bilínguas, a partir de enunciados dialógicos que surgem durante o processo de tradução e interpretação, em uma interação dialógica.

Porém, tal fato nos leva a repensar sobre a figura de um professor regente de sala não usuário da Libras, onde experiências linguísticas desfavoráveis ao aluno surdo podem gerar sentimentos de exclusão e, até mesmo, descontentamento e desinteresse para a aprendizagem de novos conhecimentos.

Esses achados permitem afirmar que o papel do intérprete no âmbito escolar não deve se resumir ao ato de tradução/interpretação, pois, ao menos quando este foi realizado apenas para fins de cumprimento de atribuição educacional local, não favoreceu o aprendizado de leitura e escrita dos alunos surdos observados ao longo da pesquisa.

Lacerda (2002) explica que a presença de alguém que domina a língua de uma criança surda e que pode mediar a comunicação entre atores em sala de aula não garante por si só a aprendizagem do aluno com surdez. Apesar de suas discussões destacarem a necessidade do uso do material visual contextualizado associado a esta mediação do intérprete, é também necessária a reflexão sobre outras estratégias, tais como: experiências comparativas interlínguas, entendimento do contexto para uso adequado de sinais, incremento de exemplos contextuais que façam parte do cotidiano do aluno surdo etc., que possam favorecer essa aprendizagem.

Além dessas condutas, foram identificadas outras que otimizaram tanto a volta do interesse do aluno surdo para a aprendizagem dos conteúdos escolares, como também desencadearam estratégias para uma aprendizagem mais significativa da leitura e escrita da língua portuguesa, tais como: construção coletiva (entre intérprete de Libras, professora de português e professora da sala de recursos) de textos com inputs visuais (imagens coerentes com o conteúdo do texto) cujas temáticas envolviam o cotidiano do aluno surdo e eram do seu interesse; estraté-

gias comparativas que envolviam estruturas gramaticais e contextos interlínguas, em que o significado e o sentido das palavras nos diversos contextos auxiliaram tanto no entendimento do uso como na memorização ortográfica correta das mesmas (exposição dialógica expondo experiências biculturais e bilíngues), que eram realizados tanto em sala de aula como na sala de recursos; reforço datilológico seguido do sinal correspondente; uso de figuras ou imagens visuais para auxiliar na explicação do conteúdo, entre outros.

Em suma, a proposta desta pesquisa foi desencadear uma reflexão sobre o papel do intérprete na escola do ensino regular, de forma a contribuir para o desenvolvimento do aluno com surdez. E, ainda com o intuito de dar continuidade a pesquisas sobre o papel do intérprete de Libras nas escolas de educação básica, segue disponível um espaço on-line aberto a todos os demais envolvidos na área de educação inclusiva. O convite é para que venham dar continuidade às reflexões e ajudar a pensar propostas que contribuam também para a formação continuada de outros profissionais, no ambiente escolar, como os professores regentes, os professores de salas de recursos multifuncionais, os psicopedagogos, os coordenadores e demais interessados nas discussões sobre as práticas de ensino e aprendizagem de português de alunos surdos.

Referências bibliográficas

ANATER, G. I. P.; PASSOS, G. C. R. *Tradutor e intérprete de língua de sinais: história, experiências e caminhos de formação*. In: Cadernos de Tradução. Florianópolis: UFSC/PGET, 2010.

ANDRADE, W.T.L; AGUIAR, M.A.M. ; MADEIRO, F. et al. *Sobre a coesão do texto dos surdos aos olhos dos ouvintes: o uso das marcas de oralidade na escrita*. *Interação em Psicologia*. v.14 (1) p.13-20, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 12ªed. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Russo Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. MEC; SEESP, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acessado em: 20 de mar. 2014.

_____. *Decreto-lei nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 2005. Seção 1, p. 30. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acessado em 20 mar. De 2014.

CLARK, M. D., MARSCHARK, M., & KARCHMER, M.. (Orgs.) *Context, cognition, and deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 2001.

FERREIRA-BRITO, L. *Integração Social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

_____. *Por uma gramática das Línguas de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. de. *Letramento e Surdez: a visualização das palavras*. ETD. Educação Temática Digital, v.7, p. 110-122, 2006.

GIORDANI, L.F. *Representações culturais da escrita: letramentos e educação de jovens e adultos surdos*. Curitiba: Editora PUCPR, 2004.

LACERDA, C.B.F. de. *O intérprete educacional de Língua de Sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades*. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P. et al (org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.p.120-127.

KARNOPP, L.B.; PEREIRA, M.C. da C. *Concepções de Leitura e de escrita na educação de surdos*. In: LODI, A.C.B.; MÉLO, A.D.B.; FERNANDES, E.(org.) *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.p.125-133.

LODI, A.C.B. *Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Impacto na educação básica*. In: LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L.F (Org.) *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Paulo: EdUFSCar, 2013.p.165-183.

LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P. et al. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

PADEN, C.; RAMSEY, C. *Deaf culture and literacy*. American Annals of The Deaf, Washington, DC: Gallaudet University Press, v.138, n. 2, p. 96-99, 1993.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. *Surdos: o narrar e a política*. Revista de Educação e Processos Inclusivos: estudos surdos.n.5. Florianópolis: UFSC, 2003.

POWER, D.; LEIGH, G. R. *Principles and practices of literacy development for deaf learners: a historical overview*; Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Cary, NC: Oxford University Press, v: 5, n.1, p. 3-8, 2000.

QUADROS, R.M.de; SCHMIEDT,M. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Porto Alegre: Gráfica Palotti. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. de. *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorLibras.pdf>> Acessado em 20 de março de 2014.

SILVA, I.R. *Quando ele fica bravo o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: o contexto multilíngue da surdez e o (re)conhecimento das línguas no seu entorno*. Rev. Scielo. Trab. linguist. apl. vol.47 no.2 Campinas July/Dec. 2008.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: autêntica, 1998.

STROBEL, K. L. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

VYGOTSKY, L.S. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Ed. Ícone, São Paulo, 1988.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Recebido em: 15 de maio de 2015

Aceito em: 24 de maio de 2015