

Ações colaborativas do intérprete de Libras em escola regular durante processos de ensino de português para alunos surdos

Andréa Guimarães de Carvalho

35

Resumo

A convivência com os fracassos dos alunos surdos em escolas regulares inclusivas na aprendizagem da leitura e escrita do português motivaram este estudo de caso, cujo foco central é a discussão do papel do intérprete de Libras neste processo, visando a promoção do ensino-aprendizagem desses alunos, além de contribuir para construção de novas metodologias colaborativas na educação escolar dessa comunidade surda. Cinco alunos surdos foram investigados através de entrevista, teste padronizado (TCLPP) com palavras e figuras e a observação participante de um conjunto de aulas. Os principais resultados e análises, embasados nas referências teóricas de Vygotsky (2005), Bakhtin (2003) entre outros, mostraram possíveis estratégias colaborativas do intérprete de Libras, dentre elas: a necessidade de formação continuada deste profissional; a participação em planejamentos coletivos junto aos professores regentes; a construção de vídeos em Libras associados à textos formulados pelos professores e coerentes com o cotidiano e necessidades do aluno surdo; estratégias contrastivas interlinguísticas, em momentos propícios, durante processos de tradução/interpretação nas salas de aula, reforços datilológicos, seguidos da produção do sinal e de palavras-chave.

Palavras-chave: intérprete/tradutor de Libras, trabalho colaborativo, ensino/aprendizagem de português. educação básica, alunos surdos.

1.INTRODUÇÃO

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 norteia 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 à 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 parte 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.

-
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)

Assim, o objetivo geral deste estudo é 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 experiências 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, são 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 é 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.

2.DISSCUSSÕES TEÓRICAS

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

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.

43

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.

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)

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 constituída (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. 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 regimento 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, 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.

3.METODOLOGIA

Em se tratando deste 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 (em anexo I) da gestora local responsável. Em alguns momentos a sala de recursos também foi utilizada.

A amostra foi limitada aos dois únicos alunos surdos matriculados na escola em 2013. Na época, T.S. tinha 18 anos de idade e frequentava regularmente o 6º ano, no período matutino; e E.V., de 17 anos, frequentava o 7º ano do ensino fundamental, no período vespertino.

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.

4.RESULTADOS E DISCUSSÃO

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 para eles.

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 identificou 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 provoca a negligência do cumprimento de seu papel primordial, que é formar integralmente, em termos sociais, culturais e intelectuais, os alunos com deficiência auditiva.

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.

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.

Com isso, ressaltou-se ser de suma importância a promoção do modelo linguístico sociocultural que constitui o “sujeito surdo” na qual a Língua de Sinais Brasileira se destaca como peça fundamental tanto para o desenvolvimento pleno desses sujeitos como para referência básica para o entendimento funcional contrastivo dos aspectos linguísticos da escrita da língua portuguesa.

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 (2007) confere à linguagem aspectos que a caracterizam como um instrumento mediador essencial para a socialização e organização estrutural do pensamento do sujeito, Bakhtin (1992) 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 oralizados, 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, 2001.p.25).

Este fato também é vivenciado entre o intérprete de Libras e o aluno surdo que, por compartilharem uma mesma língua, desencadeiam experiências

biculturais e bilíngues, 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.

Com relação ao papel de intérprete, cabe aqui evidenciar a sabedoria que é preciso ter, nestas condições, em intercalar os momentos de ação mediadora comunicativa e de intervenção interlinguística complementar cabíveis ao nosso nível de conhecimento linguístico de ambas as línguas, de forma a favorecer o aprendizado e desenvolvimento do aluno surdo. Não se trata aqui de uma intervenção para correção de erros ortográficos, mas de significação comparativa entre línguas.

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 senti que favoreceu o aprendizado de leitura e escrita dos alunos surdos que acompanhei até este momento.

Lacerda (2002) expõe 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, acrescento a necessidade de 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, outras foram utilizadas e 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; estratégias 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, diante disto, reconhece-se a necessidade de pesquisas complementares, seja para reforçar os achados ou incrementar novos conhecimentos.

Pensando nesta necessidade, foi desenvolvido um espaço on-line aberto a todos os demais envolvidos nesta área de educação de surdos. O convite é para que venham dar continuidade às discussões sobre o papel do intérprete, pois as reflexões postadas nesse ambiente colaborativo poderão impulsionar novas hipóteses, novas experiências e novos conhecimentos, que irão direcionar novas práticas e atitudes pedagógicas.

5.REFERÊNCIAS:

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 setembro 2015.

_____. *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 setembro de 2015.

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.

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

LODI, A.C.B., 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.

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

STROBEL, Karin 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.