

## **A ESCOLA INCLUSIVA PARA SURDOS: A SITUAÇÃO SINGULAR DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS**

**LACERDA**, Cristina B. F. de - UNIMEP

**POLETTI**, Juliana E. - UNIMEP

**GT:** Educação Especial /n.15

**Agência Financiadora:** FAPESP

O intérprete de língua de sinais é uma figura pouco conhecida no âmbito acadêmico. Os estudos existentes no Brasil e no cenário mundial são escassos, 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 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 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, 2000 a).

Por outro lado, a presença de um intérprete de língua de sinais 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 e Jamieson, 1997; Antia e Stinson, 1999; Lacerda, 2000c). Por fim, não há garantia de que o espaço sócio-

educacional em um sentido amplo seja adequado, já que criança surda poderá permanecer, de certa forma, às margens da vida escolar (Lacerda, 2000b e Antia, Stinson and 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 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 na 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 essencial 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, nos 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, 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 a 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 EUA, 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 a 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 que há uma 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 atividades que envolvem ver e ouvir ao mesmo tempo, o aluno surdo perde parte da tarefa); que a tradução encurta caminhos, indo diretamente ao conteúdo principal; que a tradução focaliza conteúdos acadêmicos (não sendo traduzidas discussões entre pares, comentários irônicos, etc); atitudes esta que resultam numa certa forma de exclusão do aluno surdo.

A relação com o intérprete é na maior parte do tempo iniciada por ele, criando um modo de relacionar-se muito diferente daquele construído pelos demais alunos que precisam esperar sua vez de se colocar e, as vezes, se impor para poder falar. Em relação a essa realidade a criança surda vive uma situação muito 'artificial'. Assim, os autores 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 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.

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, promovida 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 exige um amplo conhecimento das línguas alvo; a constância dos improvisos utilizados, para poder possibilitar o acesso a 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 a importância de discussões aprofundadas sobre a capacitação de intérpretes educacionais, já que este ambiente de trabalho se constitui num espaço diferenciado que requer formação e suporte técnico, nem sempre 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 lingüística 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 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.

### **Material e Método**

A sala de aula focalizada neste estudo é uma 4ª série do ensino fundamental, de uma escola particular, que conta com 29 alunos ouvintes, uma criança surda e duas intérpretes de língua de sinais que se revezam neste trabalho. A criança surda é acompanhada de intérprete educacional, desde a pré-escola, porém, neste ano cursa a 4ª série, pela primeira vez em uma escola diferente. Para essa escola é a primeira experiência com aluno surdo e intérprete em sala de aula. A criança, com 11 anos de idade, tem surdez profunda bilateral, filha de pais ouvintes, sem domínio do português oral e é usuária da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

As intérpretes sujeitos desta pesquisa são duas. Neusa, formada em pedagogia com habilitação em deficiência auditiva, foi professora de surdos por 11 anos. É o primeiro ano que atua como intérprete educacional tendo realizado alguns trabalhos como intérprete de língua de sinais em eventos regionais. Tem 32 anos e aprendeu Libras com sujeitos surdos no cotidiano de seu trabalho. Recentemente frequentou cursos de formação para intérprete de Libras. Ela atuava com o aluno três vezes por semana.

Flávia, formada em fonoaudiologia, desempenha o papel de intérprete há 2 anos, tendo acompanhado no ano anterior a criança em outra escola. Tem 22 anos, e aprendeu LIBRAS no contato com a comunidade surda na igreja que frequentava e em sua prática profissional, sem todavia ter realizado cursos para sua qualificação como intérprete. Ela

atuava com o aluno duas vezes por semana.

Neste estudo, a entrevista é assumida como uma prática discursiva. Segundo Pinheiro (2000) é tida como uma “*ação (interação) situada e contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade*” (p. 186). Assim, a produção de sentidos na entrevista reside no fato de que a linguagem é a ferramenta que constrói a realidade, caracterizando-a como uma técnica rica e eficaz.

Foi adotada a técnica de entrevista-recorrente (Meletti, 2002), para a qual as entrevistas foram audio-gravadas e, após a transcrição integral, impressas e reapresentadas às intérpretes, sendo solicitado que elas fizessem a leitura deste material e que, sentindo necessidade, marcassem novo encontro, possibilitando aprofundar e refletir sobre seu próprio discurso, modificando as informações dadas se assim desejassem.

As entrevistas iniciais tiveram duração de uma hora e meia. Neusa, após ler o material, considerou-o completo, não tendo mais nada a acrescentar ou alterar. Flávia julgou necessário um segundo encontro para alterar pontos da entrevista inicial. Após a segunda entrevista com Flávia, a transcrição foi novamente entregue a ela, que considerou não ter nada mais a acrescentar, encerrando o processo. As entrevistas foram realizadas no penúltimo mês do ano letivo.

A entrevista como forma de estudo se mostrou efetiva, pois os dados foram construídos de modo a explicitarem o ponto de vista das intérpretes em sua atuação, e por seu caráter de interação conseguiu-se chegar às informações que se buscava sem haver uma imposição ou ordem rígida, o que confere segurança sobre a veracidade dos dados coletados (Pinheiro,2000). Os nomes empregados nas transcrições das entrevistas e nas análises dos dados, foram alterados, com a finalidade de preservar a identidade dos participantes.

Para a criação das categorias de análise foram confeccionados quadros com recortes das entrevistas, como forma de tornar clara a visualização dos dados (Jorge, 1996). Os trechos que continham informações convergentes foram então agrupados e dispostos nos quadros, a fim de serem estudados detalhadamente, constituindo assim as diferentes categorias analisadas neste trabalho.

## **Análise das entrevistas com as intérpretes de Libras**

### **Papel do intérprete escolar<sup>1</sup>**

Flávia: *...Se você for pegar uma intérprete que vai interpretar uma palestra, eles tão sempre trocando, porque chega uma hora que mentalmente já não dá mais. E eu ficava o dia inteiro ali, 5 horas... aquele tanto de criança falando, gritando, berrando, correndo, eu já falando o que a professora tá falando, tendo que dar conta entre aspas das coisas que a professora tava fazendo com a sala... não é fácil.*

*.... Papel de professor eu acho que não deveria ser. A intérprete não deveria ter papel de professor, entendeu? Mas ela acaba tendo... por que? Por que ela quer ser professora dele? Não... porque aquele ambiente te propicia isso, ou te empurra... (...) te exige... porque você conhece o surdo, você conhece língua de sinais, você conhece da surdez, você conhece as dificuldades... então talvez pra escola é difícil, mas... «Ah! Ele tem a intérprete, então ela dá conta disso», você entende?*

Neusa: *Não consigo dividir, porque Gustavo tá ali, eu vejo as necessidades, as professoras, eu acho que elas acabam não vendo mesmo, porque tem o Gustavo de surdo mas tem outras crianças com dificuldades ali e como eu tô ali pra traduzir o Gustavo, eu acho mesmo que elas se confundem. Então eu acabo fazendo papel de professora também. ... Ele não tem todos os sinais, então aí a gente tem que... (...) estar negociando os sinais com o Gustavo, ver se ele tá entendendo, desenhando, eu tenho que desenhar algumas coisas com ele, então isso se torna bastante difícil, essa coisa de interpretar, não dá pra interpretar tudo ao pé da letra, mesmo porque a língua de sinais não dá isso mesmo.*

Os depoimentos revelam a dificuldade de agir estritamente como intérprete neste ambiente. 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. As entrevistas indicam que as intérpretes, mesmo desejando manter-se estritamente no espaço da interpretação, não

---

<sup>1</sup> Para este artigo foram selecionadas algumas manifestações das intérpretes a título de exemplo, já que o material coletado é bastante vasto.

conseguem 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 elas têm. 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 apenas delas. As atitudes dos professores (reveladas nos depoimentos das intérpretes) mostram que na 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, que neste caso, sendo filho de ouvintes, e estando em aquisição de Libras (dado seu contato limitado com surdos, já que freqüente escola para ouvintes) 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.

De acordo com os depoimentos percebem-se dificuldades e dúvidas acerca da atuação como intérprete, o que evidencia que o papel do intérprete educacional está pouco delineado.

#### Relação entre intérprete e professor

*Flávia: Eu acho que preocupar se aquilo que ela tá falando tá sendo passado de alguma forma é válido, mas não ficar cobrando o tempo inteiro «Você falou isso?».*

*... A negociação com a professora, às vezes é muito difícil.... Primeiro pelo fato dela estar, a minha impressão né, achando que é outra pessoa que tá meio que testando, né, olhando, né, como tá o trabalho, se tá legal ou não...*

*Neusa: Eu tenho que chamar a professora quando ele não tá entendendo pra elas intervirem, assim... é muito difícil, elas só depois daquela conversa que a gente teve na última reunião é que eles estão mais atentos ao Gustavo.*

*...Elas prestam mais atenção em todas as atividades, elas estão passando agora a matéria que elas vão dar, porque isso já tinha sido combinado no início só que elas não cumpriram, aí a gente fez uma reunião com todas as professoras, e aí a gente falou de novo que precisava dar a matéria antes, que ele precisava... demos uns toques. De novo, né...*

O não pertencimento do intérprete ao grupo de professores da escola faz com que as relações professor-intérprete não sejam claras, o que gera a confusão de papéis relatada nas entrevistas. Sente-se por parte das intérpretes a necessidade de que o professor assuma seu papel na relação com o aluno surdo. Cabe ao professor corrigir, elogiar, conferir as produções, questionar, não podendo o intérprete assumir este papel, todavia isto nem sempre é evidente e o professor parece delegar, em geral, a responsabilidade pela aprendizagem do aluno surdo a intérprete.

Entretanto, é preciso que haja uma negociação prévia sobre o que cabe ao professor e o que cabe ao intérprete frente ao aluno surdo, pois se observa que o não reconhecimento dessas atribuições pode gerar conflitos. É importante ressaltar que algumas reuniões para o planejamento e a participação das intérpretes nas atividades escolares foram realizadas após várias solicitações feitas pelas mesmas. Nestas reuniões eram enfatizados os papéis de professores e intérpretes e discutidas questões relativas à surdez, porém das reuniões participavam apenas a coordenadora pedagógica, a diretora e as intérpretes, e a coordenadora se encarregava de passar os conteúdos aos professores. Todavia, o depoimento das intérpretes indica que tais reuniões não eram suficientes para o bom andamento do trabalho, havendo a necessidade de discussões mais frequentes envolvendo todos aqueles que atuam com o aluno surdo (Kreimeyer et al., 2000), se se pretende uma prática realmente inclusiva.

Frente a todas essas dificuldades, em que os papéis encontram-se confusos, o que se tem é um quadro de desconfiança e vigilância mútua, em que as atribuições não são claras, comprometendo mais uma vez a atuação do intérprete educacional e por conseguinte o rendimento do aluno surdo.

### Organização da prática pedagógica

Flávia: *É difícil, muito difícil, você trabalhar com coisas que não foram dadas previamente. Eles tão trabalhando com continentes e, assim, a professora explica, mas ela precisa estudar para dar, não precisa? A intérprete também. Ela não vai ensinar, mas ela vai interpretar.... A escola é uma caixinha de surpresas, você pode chegar lá e eles falarem «Hoje nós vamos fazer um passeio», ou então «Hoje é prova e eu não avisei». Então eu chegava sem saber realmente o que ia acontecer.*

Neusa: *Me incomoda o fato do Gustavo não ta entendendo às vezes, porque às vezes os textos são bem abstratos. (...) Porque a escola ta acostumada com ouvintes e isso é uma coisa que todos os ouvintes sabem....*

*.... O Gustavo entende o conceito, por exemplo, se eu tô explicando ele entende o conceito das coisas, mas pra ele colocar no papel é complicadíssimo. Em língua de sinais ele tem uma visão de tudo, por exemplo, ele tava explicando sobre reprodução de flores, ele foi lá na frente da sala e explicou em língua de sinais como que acontecia a reprodução. Foi super legal a explicação dele porque todo mundo entendeu, ele fez de uma forma super clara, foi muito jóia. Mas ele não consegue fazer isso em língua escrita.*

Em vários trechos da entrevista pode-se observar que há muitos problemas relativos às questões metodológicas. As intérpretes comentam sobre a troca de informações entre si (combinar sinais a serem utilizados, atitudes semelhantes diante das atividades, informações gerais sobre o aluno e seus conhecimentos) indicando perceberem a necessidade de haver continuidade do trabalho que realizam. Vários autores falam sobre a importância da coerência do trabalho realizado em sala, e muitos criticam a mudança de intérpretes como um aspecto que pode trazer problemas para a criança (Antia and Kreimeyer, 2001).

Os depoimentos evidenciam que muitos problemas ocorrem quando o intérprete não tem acesso prévio aos conteúdos que serão trabalhados. Da mesma forma, ficou claro que a experiência, quando há o acesso prévio, é bastante positiva. Quando os conteúdos não são compartilhados, quando as características da surdez não são consideradas e além disso o

intérprete não tem acesso anterior aos temas a serem abordados em sala, a fim de se preparar melhor para a interpretação, ele não pode realizar um bom trabalho, atuando de forma precária, podendo prejudicar a aprendizagem do aluno surdo.

A inclusão parece ser compreendida como a aceitação da criança surda e sua intérprete em sala de aula, e nenhum outro cuidado ou reflexão se faz necessária. As intérpretes trazem muitas queixas, focalizam falhas e limites em seu trabalho e não se mostram satisfeitas. Se sentem elas próprias excluídas do processo educacional do aluno, e isso só pode favorecer o insucesso da inclusão (Antia, Stinson and Gaustad, 2002). Há uma falsa aparência de que a inserção da criança surda ocorre sem problemas, mas dando voz às intérpretes é possível identificar dificuldades e insatisfações que parecem passar despercebidas a escola.

#### Relação entre intérprete e o aluno surdo

*Flávia: Com o Gustavo era assim, tinha hora que ele tava super afim e que ele olhava e que ele falava não, não quero, ou legal, vou fazer, tinha alguns momentos que ele não olhava e ele não queria, realmente não queria, aí ele resolvia ou ler uma revista ou desenhar, ou olhar pro alto, ou olhar pra professora, ou sei lá o que...*

*.... Ele me vê como alguém dele, como alguém dele, porque se eu conversava com algum ouvinte, às vezes ele queria saber o quê que era, né, perguntava...*

*.... Ele solicita também, quando ele não dá conta, ele vê que não... não vai dar, ele pergunta, «como que é, como faço», ou às vezes ele ficava intrigado «o quê que elas falaram?»*

*Neusa: Acho que a gente tá muito cúmplice agora. Ele tá confiando muito. No começo do ano não, obviamente, ele não me conhecia né... Então acho que é um pouco de intérprete, de amiga, de educadora, e eu acompanhei o Gustavo em tudo esse ano, então eu acompanhei na Festa Junina, na festa do dia das mães... e eu acho que isso criou um vínculo também né...*

*.... Às vezes a professora vai explicar alguma coisa, e ela dá um exemplo, e outro exemplo e eu faço na língua de sinais às vezes o mesmo sinal porque não tem tantos sinônimos, né? E*

*ai ele cansa, ele nem olha mais pra mim, e eu tenho que ficar chamando o Gustavo pra ele estar voltando...*

Os trechos acima permitem observar que as intérpretes referem o aluno surdo reconhecendo-as como sendo “sua”, à sua disposição para fazer o que ele quer, ou ainda momentos em que ele recorre a elas como alguém capaz, que pode fazer por ele. Tal aspecto pode ser entendido pela idade da criança surda que talvez não perceba/reflita sobre o papel do intérprete no contexto escolar, considerando-o como alguém que está ali para auxiliá-lo incondicionalmente. Gustavo é acompanhado por intérpretes na escola desde os 6 anos de idade, e essa experiência, durante anos de seu desenvolvimento, pode colaborar para que ele se veja, como um aluno que tem **sempre** ao lado um intérprete, e nesse sentido, naquele espaço há uma cumplicidade grande que pode ser confundida com ‘você pertence a mim’.

Entretanto, nos depoimentos também é evidente o quanto esse vínculo inclui idas e vindas, aceitação e rejeição. A presença constante do intérprete ao lado da criança deve gerar situações vantajosas – ter um adulto ao lado que pode ajudar -, mas pode gerar situações de desvantagem – estar sempre sendo controlado por um adulto, o que naturalmente desencadeia emoções antagônicas. Além disso, esse contato estreito e constante com o intérprete interfere no processo de autonomia e de formação de identidade pela qual passa o aluno surdo (Soares, 2002), já que suas relações sociais são fortemente marcadas por esta presença.

Os depoimentos fazem pensar que o papel do intérprete não é claro para ele. Por toda a vida escolar esteve acompanhado pelo intérprete, e não conhece a realidade de ser aluno sem intérprete. Na sua idade, não é simples se distanciar de sua própria vivência para refletir sobre ela, ou avaliar sua própria condição lingüística, bem como o papel do intérprete para si, no confronto com a realidade dos outros alunos. Ele percebe um adulto disponível, colaborador e, mais do que isto, seu único interlocutor efetivo e é com ele que exercita as possibilidades de convivência social (Shaw and Jamieson, 1997).

De modo especial, estes depoimentos mostram a necessidade de haver uma relação de cumplicidade entre aluno surdo e intérprete, o que gera uma afinidade entre ambos, contribuindo então para o sucesso da parceria, pois se percebe neste vínculo uma relação pessoal, que vai muito além da mera relação profissional, o que possibilita a efetividade das

trocas no cotidiano escolar. Todavia, esta cumplicidade exige bastante do intérprete, sobrecarregando ainda mais sua atuação.

### **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 nos dados aqui apresentados, além de referir a necessidade de mais pesquisas, especialmente no que se refere ao Ensino Fundamental.

As análises revelaram 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 indissoluvelmente 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.

A questão da falta de um planejamento conjunto, de um trabalho de equipe e de uma concepção mais clara do que signifique aceitar um aluno surdo em sala de aula também interferem significativamente no trabalho das intérpretes. Discussões constantes sobre a tarefa de cada um no espaço inclusivo, atribuições e trocas de percepções se mostram essenciais e são um primeiro passo para uma convivência tranqüila e que possa trazer ganhos efetivos ao aluno surdo. Outro ponto fundamental é haver por parte da escola e dos professores um maior conhecimento sobre as peculiaridades da surdez para que haja uma maior compreensão de seu aluno surdo, sua realidade, suas dificuldades de linguagem, etc.

As considerações presentes neste estudo 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 Bibliográficas

- ANTIA, S. D. and 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. and 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.
- DEAN, R. K; and JR. POLLAND, R. Q. Application of Demand-control theory to sign language interpreting/ Implications for stress and interpreter training **Journal of deaf Studies and deaf Education** 6:1 Winter 2001, pp.1-14
- FERREIRA, G. E. **O perfil pedagógico do intérprete de língua de sinais no contexto educacional**. Dissertação De Mestrado. Unipac, Bom Despacho/Mg, 2002
- KREIMEYER, K. H.; CROOKE, P.; DRYE, C.; EGBERT, V.; KLEIN, B. Academic and social benefits of a co-enrollment model of inclusive education for deaf and hard-of-hearing children **Journal of Deaf Studies and Deaf Education** 5:2 Spring 2000, pp.174-185
- 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 e Gôes, M.C.R. de (orgs.) **Surdez: Processo Educativo 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](http://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.
- MELETTI, S.M.F O relato oral como recurso metodológico de pesquisa em Educação Especial in **Anais do III Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, 2002.
- NAPIER, J. University interpreting: linguistic issues for consideration. **Journal of deaf Studies and deaf Education** 7:4, Fall, 2002, pp. 281-301
- PERRONI, M. C. O que é o dado em aquisição de linguagem. In Castro, M.F.P. (org.) **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996, pp. 15-29.
- PINHEIRO, O. G. Entrevista: uma prática discursiva in SPINK, M. J. (org) **Práticas Discursivas e produção de sentidos no cotidiano – Aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez Ed., 1997.

- 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. and JAMIESON, J. Patterns of classroom discourse in an integrated, interpreted elementary school setting. *American Annals od the Deaf*, v. 142, n 1, 1997, pp. 40-47
- SOARES, F. M. R. **A criança surda na escola inclusiva: refletindo sobre a construção da identidade**. Dissertação de Mestrado. Unimep. 2002.
- 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: FrancoAngelli, 2003.
- VOLTERRA, V. **Linguaggio e sordità – parole e segni per l' educazione dei sordi**. Firenze: La Nuova Itália, 1994.