
A OPINIÃO DE EDUCADORES OUVINTES QUE ATENDEM ALUNOS SURDOS INCLUSOS SOBRE O PAPEL DE UMA INTÉRPRETE DE LIBRAS EM SUAS AULAS

*Fábio Alexandre Borges**
*Clélia Maria Ignatius Nogueira***

Resumo: Considerando a oficialização da Libras no Brasil e, conseqüentemente, a garantia da presença do Intérprete de Língua de Sinais no atendimento educacional de surdos inclusos, neste trabalho são investigados professores de cinco disciplinas diferentes (Português, Matemática, Geografia, Ciências e Educação Física) são ouvidos. Estes educadores têm em comum o fato de atuarem em uma mesma turma da 8ª série do Ensino Fundamental, na qual estudam duas alunas surdas e que contam com o trabalho de uma intérprete. O objetivo foi entender o que pensam estes educadores sobre o papel da intérprete em suas aulas. Para isso, utilizamos entrevista semiestruturada, a qual passou pelo processo de Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003). Nesse processo, realizamos considerações acerca da formação inicial e continuada, a atuação da intérprete nas avaliações de aprendizagem, inclusão educacional etc.

Palavras-chave: Surdos inclusos, intérprete de língua de sinais, educadores ouvintes.

THE OPINION OF THE LISTENER EDUCATORS WHO ATTEND THE INCLUDED DEAF STUDENTS ABOUT THE ROLE OF THE LIBRAS INTERPRETER IN THEIR CLASSES

Abstract: The regulation of Libras in Brazil and, consequently, the guarantee of the presence of an Interpreter of Signs Language in the educational attendance of included deaf, generate, inside the classroom, new interpersonal relations among listeners educators, interpreters and deaf students. This way, teachers of five different subjects (Portuguese, Mathematic, Geography, Science and Physical Education) are listened. These educators have in common the fact of acting in the same of eighth year class of fundamental teaching, in which studies two deaf students and that count with an interpreter job. The objective was to understand what these educators think about the role of the interpreter in their classes. For that, we did semi-structured interviews which went through the Discursive Textual Analysis process (MORAES, 2003). In this process, we did considerations about the initial and continued formation which do not contemplate discussions about deafness, the acting of the interpreter in learning assessments, educational inclusion.

Keywords: Included deaf, sign language interpreter, listeners educators.

Introdução

O atendimento educacional das pessoas surdas, desde seu início e de forma sistemática no século XVI, passou por um debate em torno de se ensinar ou não o surdo a falar. A principal preocupação dos educadores de surdos, desde seu início, com Ponce de Leon, no século XIV e até muito recentemente, era se os surdos deveriam desenvolver a aprendizagem através da língua de sinais ou da língua oral. Atualmente, as discussões se estendem tanto quanto às possibilidades de inclusão (ou não), bem como quanto às possíveis maneiras de se alfabetizá-los, com destaque para as abordagens Oralista (que aplica técnicas para o ensino da fala), Bilinguista (tendo como primeira língua a de Sinais e, como segunda, as línguas oficiais de cada país) e a de Comunicação Total (que se trata da combinação de gestos e da fala simultaneamente). Com isso, outros aspectos importantes e que interferem diretamente em sua aprendizagem “passavam ao largo das discussões realizadas pelos profissionais” (NOGUEIRA, 2010, p. 11). As discussões a respeito especificamente das disciplinas escolares não avançaram simultaneamente.

Com o advento das propostas de inclusão educacional, as relações escolares entre alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos, bem como com os seus educadores, tornam-se foco de vários pesquisadores, preocupados com essa comunhão de culturas tão diferentes em um mesmo espaço, o ambiente escolar. Para o aluno surdo não se trata apenas de relacionar-se com alunos e professores ouvintes, mas de ser apresentado a diversos conhecimentos numa língua que lhe é, na maioria das vezes, incompreensível. Quando se adentra a sala de aula, as questões relativas à surdez esbarram em diversos fatores de fundamental importância para a compreensão dos fenômenos educacionais.

Nessa discussão, cabe destacar a oficialização da Libras pela Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), momento em que tal língua passou a ser reconhecida em todas as instâncias nas quais ela pode ser inserida com o objetivo de melhorar a comunicação entre surdos e surdos, ou surdos e ouvintes. Nas salas de aula do Brasil, tal oficialização refletiu na garantia de que surdos fossem educados, primeiramente, em Libras. Consequentemente, surge a necessidade fundamental (e também garantida pela mesma referida lei) da presença de mais um profissional nas salas de aula (além de outros ambientes): o intérprete de Língua de Sinais (ILS). Com a entrada desta “terceira pessoa”, investigações acerca das relações interpessoais estabelecidas passam a ser feitas, sendo algumas delas referenciadas a seguir.

Partimos do pressuposto de que a linguagem nem sempre se efetiva em comunicação e, se isso ocorre com pessoas que utilizam uma mesma língua, com a interpretação simultânea para outro idioma,

por um profissional com uma formação, muitas vezes diferente da disciplina em questão, diversos fatores merecem atenção. Pires e Nobre (2004) afirmam que há necessidade de cuidados para que o ato de interpretação não reforce a relação imperialista que a comunidade ouvinte mantém com os surdos. Segundo as autoras, não há ingenuidade no ato da interpretação, o que promove, possivelmente, uma ressignificação dos conceitos discutidos. Pires e Nobre (2004) apontam ainda o fato de que não há equivalência entre duas línguas diferentes, o que se complica no caso da Libras, pois esta língua possui um número limitado de sinais em relação ao número de palavras disponíveis no léxico da língua portuguesa. Ainda, as mesmas autoras afirmam que “ao falarmos do mundo em duas línguas diferentes, jamais estamos falando precisamente do mesmo mundo” (PIRES; NOBRE, 2004, p. 164).

Para Perlin (2006), para que haja fidelidade na interpretação, deve haver o máximo de compreensão do outro, sendo fundamental, para a autora, o entendimento dos aspectos culturais relativos à comunidade surda. Ao “caminhar” por essas duas culturas de características atípicas entre si, precisa-se, na função do ILS, do maior envolvimento possível com o sujeito surdo.

Nas narrativas dos Intérpretes de Língua de Sinais entra um conjunto de situações em que aparecem incompletudes. As identidades dos Intérpretes de Língua de Sinais não preenchem muitas das exigências culturais dos surdos. Questões de pertença e de vínculo são frequentemente contestadas pelos surdos (PERLIN, 2006, p. 142).

Um importante aspecto característico do Brasil é que a formação de nossos ILS se dá, normalmente, já em atuação nos ambientes. Os cursos em nível de graduação para a formação de ILS estão ainda em fase de implantação. Boa parte dos profissionais que atualmente atuam como ILS surgiu das relações familiares com pessoas surdas e, também, dos ambientes religiosos. Segundo Santos (2006), questões subjetivas em que caridade, benevolência e ajuda aos surdos estavam presentes, levaram muitos dos atuais ILS a não questionarem a sua profissionalização. Consequentemente, sem uma profissionalização, diminuiu-se a existência de uma formação específica para o atendimento escolar.

Em um trabalho que objetivou investigar o papel do ILS em sua mediação “entre o ensino do professor e a aprendizagem do aluno surdo na educação superior”, Cechinel (2005, p. 13) discute, dentre outros aspectos, o fato da utilização de diferentes abordagens pelo ILS na ação de interpretar tomando, portanto, decisões linguísticas particulares. Nesse caso, a autora enfatiza a necessidade de uma maior

capacitação para os ILS. Também em sua pesquisa, Cechinel (2005, p. 58) apontou que, mesmo quando havia equivalência entre a fala do professor ouvinte e sua tradução simultânea em Libras, “não foi observada a interação [...] entre o aluno surdo e sua turma”, sendo que as relações do aluno surdo na sala de aula limitavam-se ao ILS.

Observou-se que, durante as aulas, existem momentos em que os alunos questionam o professor ou fazem comentários, vindo a contribuir para a discussão e debate do assunto abordado ou do conceito científico em evidência. Mas, muitas vezes esses comentários não são transmitidos ao aluno surdo pela intérprete. Diante dessa situação, o aluno perde a oportunidade de interação com o seu grupo (CECHINEL, 2005, p.58).

Existe ainda o agravante de que esse intérprete não possui uma formação que contemple a pluralidade de temas discutidos em um único dia de atuação, é um adulto entre estudantes e conta com tempo limitado para a realização de interpretações simultâneas entre duas línguas tão diferentes, com características culturais tão particulares.

Diante das considerações anteriores, torna-se importante ouvirmos educadores que, em suas aulas, atuam com a presença de alunos surdos inclusos, os quais contam com o apoio do ILS em todas as disciplinas. Como se veem nestas novas relações interpessoais que se estabelecem? Como os professores ouvintes, de diferentes disciplinas, entendem o seu papel diante da escolarização de alunos surdos com o apoio do ILS? E o papel do ILS, qual seria este na visão de tais professores?

“Ideografando” a fala dos professores

Este é um estudo que busca compreender o relacionamento cotidiano entre professores que lecionam em salas regulares com a presença de alunos surdos e o profissional intérprete de Libras. A opinião desses educadores é de grande importância para que possamos entender os limites, as possibilidades e obstáculos que se apresentam à ação docente, visando um ensino adequado às necessidades dos alunos surdos. Acreditamos que a análise do discurso desses professores favoreça a compreensão de aspectos ainda pouco discutidos sobre o relacionamento entre docentes ouvintes, surdos inclusos e ILS, o que, do ponto de vista da pesquisa qualitativa, torna as opiniões construídas por professores importantes fontes de dados para um estudo dessa natureza. De acordo com Moraes:

[...] a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (MORAES, 2003, p. 191).

Colaboraram com nossa investigação cinco professores das disciplinas de Português (PP), Matemática (PM), Geografia (PG), Educação Física (PEF) e Ciências (PC), que atuam em uma sala de 8ª série do Ensino Fundamental numa escola pública, sendo que o critério de escolha dos sujeitos foi o fato de lecionarem em uma mesma turma e terem aceitado o convite para participar da pesquisa. Estes professores não utilizam (nem conhecem) Libras. Estudam, nesta sala, aproximadamente, 35 (trinta e cinco) alunos, dos quais duas são surdas. Segundo a direção do estabelecimento, estas alunas começaram a estudar com a mesma turma a partir da quinta série do Ensino Fundamental, sendo que, desde aquele período, foram acompanhadas pela mesma ILS. A ILS é formada em Pedagogia, tendo começado a atuar em razão de ser mãe de uma das alunas surda. A intérprete foi contratada pelo Estado após ser aprovada em teste de proficiência coordenado pela FENEIS (Federação Nacional de Escolas e Instituições de Surdos).

Os professores foram convidados a participar da pesquisa, discorrendo sobre questões relativas ao nosso problema de investigação como suas formações inicial e continuada, o trabalho da ILS em suas aulas, o relacionamento em sala de aula com alunos surdos e as avaliações de aprendizagem. Entendemos que, conforme a estrutura das questões, e de acordo com a forma de abordagem adotada, realizamos uma entrevista semiestruturada (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Seguem abaixo as questões feitas aos professores:

1. Sobre a sua formação, tanto inicial como continuada, houve em algum momento discussões a respeito do ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais?
2. O que você pensa sobre o trabalho da intérprete em sua aula de]...[? Quais os limites e possibilidades desta atividade de interpretação?
3. Por depender do intérprete no ensino de surdos, existe alguma dificuldade diferente com relação ao ensino de alunos ouvintes? Existe alguma dificuldade nessa interação entre você, intérprete e alunas surdas?
4. Como funcionam as avaliações? Existem medidas diferentes tomadas na elaboração, durante a aplicação e, também, na correção das mesmas?

A compreensão dos dados deste trabalho foi realizada de acordo com a proposta de “Análise Textual Discursiva”¹ (MORAES, 2003). Moraes considera a Análise Textual como um processo auto-organizado de construção de novas compreensões, pois possibilita a emergência de novas percepções do fenômeno analisado, ainda que organizado por elementos racionalizados.

De acordo com Moraes (2003), para se utilizar da Análise Textual Discursiva deve-se produzir uma amostragem dos documentos que serão analisados, o *corpus* da pesquisa. Dentro do processo de investigação, o pesquisador deve definir e delimitar seu *corpus* e, de posse das informações, neste caso a entrevista com os professores, iniciar um processo de *desconstrução* do texto. Com isso, a sistemática de análise do material coletado foi dividida em três etapas, com vistas a essa auto-organização, conforme segue.

Num primeiro momento, o discurso de cada entrevistado foi lido e relido inúmeras vezes para que pudéssemos nos impregnar das ideias do professor envolvido. Feito isso, iniciou-se o trabalho de “Desconstrução e Unitarização” do *corpus* investigado. Nesse processo, foram extraídos das falas os trechos que comportariam os “significantes” os quais, possivelmente, contribuiriam na construção de novos significados sobre o fenômeno educacional em questão; os excertos da fala do professor foram classificados como Unidades de Significado.

Num segundo momento, apresentamos a nossa compreensão das ideias de cada entrevistado, designada aqui por “descrição das ideias individuais”. Trata-se de uma reorganização do *corpus* da pesquisa, permitida somente após inúmeras leituras das entrevistas e das unidades de significado. Com as unidades de significado de cada discurso determinadas e a descrição das ideias de cada entrevistado, o processo seguinte foi o de “Categorização” dessas unidades que, segundo Moraes (2003), “é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (MORAES, 2003, p. 197).

Sobre os dois passos iniciais da Análise Textual Discursiva (a unitarização e a categorização), Moraes enfatiza que:

Se no primeiro momento da análise textual qualitativa se processa uma separação, isolamento e fragmentação de unidades de significado, na categorização, o segundo momento da análise, o trabalho dá-se no sentido inverso: estabelecer relações, reunir semelhantes, construir categorias. O primeiro é um movimento de desorganização e desconstrução, uma análise propriamente dita; já o segundo é de produção de uma nova ordem, uma

nova compreensão, uma nova síntese (MORAES, 2003,p.201).

Com a definição das categorias, o terceiro passo foi o da construção de um “metatexto”, que se constitui numa tentativa de compreensão mais abrangente do fenômeno investigado, buscando encontrar novos sentidos, diferentes daqueles já existentes nos textos originais dos discursos. Seguem as unidades de significado das falas e as descrições das ideias individuais dos entrevistados.

Unidades de Significado das falas dos professores

Unidades de Significado da fala de PEF

- US-PEF1:** [...]eu nunca tinha trabalhado com esse tipo de dificuldade [...].
- US-PEF2:** [...] acho elas assim inteligentes as meninas [...].
- US-PEF3:** [...] eu vejo que elas não têm muita dificuldade.
- US-PEF4:** [...] tem alunos considerados normais que têm mais dificuldades do que elas.
- US-PEF5:** [...] na hora do jogo eu tinha que o tempo todo [...] que parou jogo, chamara intérprete e [...] explicar pra elas [...].
- US-PEF6:** [...] na prova [...] eu percebi que ela foi muito mal [...].
- US-PEF7:** [...] eu fiz diferente [a avaliação].
- US-PEF8:** A impressão que eu tenho é que daí a intérprete também não conseguia entender [...].
- US-PEF9:** [...] ela não conseguia passar na hora da pergunta pra filha dela [a intérprete].
- US-PEF10:** [...] ela tirou se eu não me engano 9,5 inclusive na prova.
- US-PEF11:** [...] ela sabia, mas ela não conseguia pôr no papel.
- US-PEF12:** [...] na minha formação eu não tive nada.
- US-PEF13:** [...] desde que iniciou essa inclusão, nós nunca tivemos um curso específico pra isso.
- US-PEF14:** [...] liguei no Núcleo pra conversar sobre isso, e elas assim não passam nada pra gente [...].
- US-PEF15:** [...] o que a gente tem que fazer é a gente mesmo buscar [...].
- US-PEF16:** [...] eles nunca passaram nada [sobre a oferta de cursos pelo Estado].
- US-PEF17:** [...] com relação às duas [alunas surdas] eu acho fácil.

Descrição das ideias da professora de Educação Física

A professora de Educação Física (PEF) inicia a fala apontando uma ausência de atendimento em suas aulas para alunos surdos durante sua carreira docente. Salieta que as alunas surdas são inteligentes e as considera até mesmo mais aptas para o aprendizado em suas aulas que os alunos ouvintes, denominados por ela de “normais”.

Durante as suas aulas, que ocorrem na quadra poliesportiva, PEF costuma contar com o apoio da intérprete para as traduções simultâneas. Lembra que as alunas D e T tiveram um desempenho ruim em uma de suas avaliações, avaliação essa que a professora afirma ter feito diferente das demais aplicadas para os ouvintes. Durante a aplicação de tal avaliação, bem como em outras, a professora aponta que a intérprete não conseguia compreender as questões para uma melhor tradução para as alunas surdas. Por outro lado, PEF entende que D e T, normalmente, sabem as respostas adequadas para cada questão e que, porém, não conseguem transpor para a forma escrita suas ideias.

PEF denuncia o fato de que, tanto em sua formação inicial quanto continuada, não houve qualquer curso específico para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Ainda segundo ela, como iniciativa própria, telefonou para o órgão regional responsável pelo ensino público para pedir esclarecimentos sobre qual seria um atendimento mais adequado para alunos surdos. A professora completa enfatizando que tal iniciativa deve partir sempre dos professores, diante da falta de atenção do Estado para esse tipo de atendimento.

A professora encerra sua fala afirmando que acha “fácil” o atendimento específico de D e T em suas aulas.

Unidades de Significado da fala de PC

US-PC1: [...] Na minha formação inicial não [discussão sobre Educação Especial].

US-PC2: [...] na formação continuada sim. [...] já fiz vários cursos [...] desde que nós ficamos sabendo que vinha pra escola [...] os alunos especiais [...] nós já começamos a nos preocupar com isso.

US-PC3: [...] o que eu aprendi ainda é insuficiente.

US-PC4: [...] eu não fiquei assim com medo, pelo fato de saber que tinha uma intérprete.

US-PC5: [...] seria diferente, se não tivesse [a intérprete]. Eu não ia sentir preparada pra isso.

- US-PC6:** Não que isso isente a minha responsabilidade.
US-PC7: [...] é fundamental a presença da intérprete na sala.
US-PC8: [...] as meninas [alunas surdas] têm as limitações [...].
US-PC9: [...] elas não têm deixado nada a desejar. [...] está de acordo com as minhas expectativas [...].
US-PC10: [...] a intérprete está passando de uma forma [...] satisfatória [...].
US-PC11: [...] ela faz parte da turma [a intérprete].
US-PC12: [...] ela ajuda muito, tanto na disciplina [...].
US-PC13: [...] é assim uma colaboração enorme entre eles [surdas e alunos ouvintes].
US-PC14: [...] eu me preocupo em fazer a avaliação diferenciada pra elas.
US-PC15: [...] de uma forma mais clara quando elas têm que ler pra interpretar.
US-PC16: Eu também costumo pedir pra intérprete passar pra mim o que ela entendeu durante a minha explicação.
US-PC17: [...] o dia que ela [a intérprete] falta eu fico assim preocupadíssima.
US-PC18: [...] quando ela [a intérprete] tem que sair por alguma razão, tem um ou outro ali que me ajuda.
US-PC19: [...] eu tenho dificuldade, eu não consigo.

Descrição das ideias da professora de Ciências

Sobre a discussão acerca da surdez, a professora de Ciências afirma não ter participado de qualquer estudo em sua formação inicial. Todavia, durante a formação continuada, PC afirma que ocorreram vários cursos, isso quando do momento em que a escola ficou sabendo do ingresso das alunas surdas em salas regulares de ensino. Por outro lado, a professora confessa que o aprendizado até o momento ainda é insuficiente para o seu relacionamento educacional com os surdos.

PC diz que não houve maior preocupação de sua parte por saber que DeT teriam uma intérprete acompanhando-as em todas as aulas. Reconhece, porém, que a presença de tal profissional em suas aulas não a isenta de sua responsabilidade com relação ao ensino das alunas surdas.

Apesar de afirmar que D e T apresentam limitações, PC acredita que o desenvolvimento das alunas está de acordo com as suas expectativas. A professora assegura que o trabalho de interpretação, neste caso, ocorre satisfatoriamente e que, mais do que isso, a profissional intérprete encontra-se inclusive em todas as atividades e relacionamentos da turma, auxiliando, inclusive, os docentes nas questões disciplinares.

Quanto à interação com os alunos ouvintes, PC afirma que DeT foram bem recebidas. Sobre a avaliação, a professora nos diz que as alunas surdas realizam atividades diferentes com relação aos ouvintes, sendo que ela preocupa-se com a linguagem utilizada nas questões. Para contribuir ainda mais, PC costuma pedir para a intérprete “devolver” a ela o que compreendeu da avaliação, isso antes da transmissão para as alunas.

Nos dias em que a intérprete falta à aula, PC afirma ficar muito preocupada, em situação desconfortável, sendo que, inclusive, precisa contar com o apoio de outros alunos da turma, considerando que ela mesma não consegue comunicar-se com DeT.

Unidades de Significado da fala de PM

- US-PM1:** [...] na minha formação [inicial] nunca se ouviu falar [...].
- US-PM2:** [...] mas agora na formação continuada, depois da inclusão, aí os cursos [...] algum documento que falava da inclusão.
- US-PM3:** [...] dentro da escola [o que me incomoda no momento] é a indisciplina.
- US-PM4:** [...] porque foi um trabalho que foi usado [...] muitos recursos diferentes, que são exatamente os necessários pra elas que não ouvem.
- US-PM5:** [...] quando eu comecei a sétima série [...] eu vi que a dificuldade residia ali [referindo-se ao tema Álgebra].
- US-PM6:** [...] elas não entendiam isso. Por mais que a [intérprete] tentasse mostrar.
- US-PM7:** [...] é quase automático você não se dirigir muito a elas [surdas] por causa da intérprete.
- US-PM8:** [...] quando eu vejo que elas não estão entendendo, eu pergunto pra [intérprete], se teria alguma outra maneira [...].
- US-PM9:** [...] a [intérprete] ela nunca pergunta.
- US-PM10:** [...] dá a entender que ela sempre entende o que você está querendo explicar [a intérprete].
- US-PM11:** Eu tenho um jeito [...] diferente de fazer prova [...].
- US-PM12:** [...] às vezes cada um dos meus alunos faz uma prova diferente.
- US-PM13:** [...] a minha prova não tem hora pra acabar.
- US-PM14:** [...] se eu vejo que aquele tipo de exercício elas vão dar conta, eu dou aquele tipo de exercício.

- US-PM15:** [...] se elas precisam de socorro eu permito, não tem problema nenhum, que a [intérprete] orienta.
- US-PM16:** [...] a [intérprete] é bastante criteriosa, ela não dá moleza pra elas não.
- US-PM17:** [...] às vezes ela [a intérprete] até relembra algum exercício [...].
- US-PM18:** [...] a colaboração deles é 100% [alunos ouvintes em relação às surdas].

Descrição das ideias da professora de Matemática

PM, em concordância com outros professores, inicia sua fala afirmando que em sua formação inicial não houve a abordagem dos temas Inclusão ou Educação Especial, o que veio ocorrer apenas após o anúncio legal do ideal de Inclusão Educacional, isso em cursos de formação continuada. Ainda no início de seu discurso, a professora aponta a indisciplina em sala de aula como uma das questões que mais incomoda.

A docente entende que o ensino para as alunas surdas deve passar pela valorização de diferentes recursos, exemplificando com o tema "Álgebra", que ofereceu grandes dificuldades de compreensão por parte das alunas surdas. Tal percepção a levou a buscar subsídios para um trabalho mais significativo sobre o tema com alunos surdos.

PM considera comum o fato de não se dirigir para as alunas surdas em suas aulas, isso devido à presença da intérprete. Segundo ela são raras as vezes que a intérprete dirige-se a ela para questionar sobre possíveis incompreensões no decorrer da aula, dando a impressão de que a intérprete entende bem as discussões matemáticas. A professora afirma que, ao perceber que as alunas surdas não estão compreendendo determinado tema, costuma interrogar a intérprete sobre possíveis maneiras diferentes para o tratamento do assunto abordado. Tal observação demonstra uma confusão entre o papel do ILS e o do professor, que seria o responsável pelo ensino, nesse caso, de Matemática. O intérprete não tem formação suficiente e adequada para discutir com o docente sobre quais estratégias metodológicas devem ser utilizadas nos diferentes momentos. O papel do ILS é simplesmente "interpretar", "traduzir", não lhe sendo facultado interferir, de nenhuma maneira, nem mesmo emitindo opiniões, no andamento da aula.

Sobre as avaliações, não somente para as alunas surdas, mas para todos os alunos, ela ocorre de maneira diferenciada, de acordo com as condições pessoais dos estudantes. No caso das alunas surdas, PM disse permitir que a intérprete oriente na compreensão das questões em suas avaliações, extrapolando, assim, o seu papel de

“tradutor/intérprete”. Para justificar essa atitude, a professora salienta o fato de considerar a intérprete uma pessoa criteriosa, que sabe lidar com esse tipo de situação, possibilitando uma real avaliação da aprendizagem das alunas surdas. Como PM desconhece Libras, ficam obscuras as razões que lhe permitam tal inferência. Nesse caso, haveria a necessidade de uma investigação maior da interpretação durante as avaliações de aprendizagem para que PM pudesse realmente afirmar que não ocorre uma interferência, da intérprete, no desenvolvimento das tarefas estabelecidas para as alunas surdas em avaliação.

Sobre a colaboração dos alunos ouvintes com a inclusão das surdas, PM entende que os demais alunos desempenham tal papel de maneira satisfatória.

Unidades de Significado da fala de PG

- US-PG1:** [...] na minha formação na faculdade eu não estudei [...].
- US-PG2:** [...] depois trabalhando de primeira à quarta série [...] eu fiz muito pouco curso nessa área [...].
- US-PG3:** Às vezes eu sinto assim dificuldade.
- US-PG4:** [...] elas me entendem muito bem [alunas surdas].
- US-PG5:** [...] eu procuro falar muito próximo delas [...].
- US-PG6:** [...] elas conseguem me entender bem melhor do que eu entendo elas.
- US-PG7:** [...] tinha que ser mais preparado pra trabalhar com a inclusão na sala de aula.
- US-PG8:** [...] a gente tem a vantagem da intérprete que está lá [...].
- US-PG9:** [...] e ela consegue transmitir bem o que a gente fala pras alunas acompanhar.
- US-PG10:** O trabalho dela é fundamental.
- US-PG11:** [...] eu fiquei meio constrangido porque eu [...] nunca tinha trabalhado com uma outra pessoa na sala.
- US-PG12:** [...] eu percebo que as alunas conseguem pegar mesmo [...].
- US-PG13:** [...] elas conseguem tirar uma boa nota.
- US-PG14:** [...] a intérprete na sala é boa porque ela consegue melhorar pra aluna [...] aquilo que eu estou explicando.
- US-PG15:** [...] é uma interação boa [entre a intérprete e o professor].
- US-PG16:** Consegue completar o meu trabalho.
- US-PG17:** [...] eu acho que tinha que melhorar na parte do professor [...] eu tinha que ter uma comunicação melhor com elas.
- US-PG18:** Eu não sei falar nada em Libras [...].

- US-PG19:** E o que me surpreende é a compreensão delas [...].
- US-PG20:** [...] a prova eu dou a mesma pra elas.
- US-PG21:** [...] elas compreendem bem a prova.
- US-PG22:** [...] no momento da prova ela não interfere na prova [a intérprete].
- US-PG23:** [...] quando elas têm alguma dúvida, ela às vezes pergunta pra mim: dá pra você explicar isso aqui?
- US-PG24:** [...] elas mesmo leem e interpretam a prova.
- US-PG25:** [...] elas fazem no tempo dos outros alunos.
- US-PG26:** [...] a experiência minha nessa área não é muito grande [...].
- US-PG27:** [...] eu estou gostando de estar trabalhando com elas [...].
- US-PG28:** [...] facilita o trabalho meu com elas [a presença da intérprete].
- US-PG29:** [...] o professor também tem que ser preparado, ter um tempo pra ser preparado.

Descrição das ideias do professor de Geografia

O professor inicia sua fala afirmando não ter tido a oportunidade de discutir sobre temas relacionados à Educação Especial em sua formação inicial. Também, na formação continuada, a presença desse tipo de debate ocorreu raras vezes, principalmente, segundo ele, no período em que atuou como professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

PG relata sentir dificuldade para o atendimento educacional das alunas surdas, apesar de considerar que elas o entendem consideravelmente bem. Ainda, ele procura falar próximo delas para que elas realizem a leitura labial. Ele considera que as alunas o entendem melhor do que ele a elas.

Sobre a presença da intérprete, o professor considera uma “vantagem” o fato de poder contar com ela em suas aulas de Geografia, definindo o trabalho de interpretação como de fundamental importância nesse caso. PG avalia que a intérprete consegue transmitir com sucesso para as surdas o que ele fala para toda a turma. A presença da intérprete, no início, causou constrangimentos ao professor, que afirmou nunca ter trabalhado com a presença de outra pessoa que não fosse aluno seu. PG ainda entende que a profissional intérprete tem a possibilidade, e o faz, de melhorar para as alunas surdas aquilo que está sendo discutido oralmente, complementando o seu trabalho docente.

Apesar de reconhecer a importância e o bom trabalho realizado pela intérprete, o professor admite que é necessária uma melhor formação dos docentes para a atuação com alunos surdos. Ele mesmo

afirma não saber Libras, ficando, inclusive, surpreso pelo fato das alunas surdas alcançarem uma boa compreensão das aulas e também das avaliações, sendo que estas últimas, segundo ele, são bem realizadas pelas alunas surdas.

O professor disse aplicar a mesma avaliação para todos os alunos, sejam eles ouvintes ou surdos. Como justificativa para tal atitude, o professor afirma que as alunas surdas compreendem bem a sua avaliação, mesmo sem a interferência da intérprete durante a realização das avaliações. Segundo PG, quando ocorre das alunas surdas apresentarem dúvidas quanto às questões avaliativas, a intérprete transmite a pergunta para ele, ficando ele mesmo incumbido de uma nova explanação sobre a referida questão. Portanto, as próprias alunas surdas é que leem e interpretam suas avaliações, concluindo a realização das mesmas no mesmo tempo em que os ouvintes.

O professor encerra sua fala dizendo gostar de trabalhar com as surdas inclusas na turma de oitava série, reafirmando, porém, a necessidade de um tempo maior e específico para uma formação continuada que aborde o ensino de surdos.

Unidades de Significado da fala de PP

- US-PP1:** [...] quando eu assumi a sala aqui no Estado, as duas [surdas] foi assim apavorante, fiquei muito, muito preocupada.
- US-PP2:** Aí o Estado a contratou. Isso foi um alívio muito grande!
- US-PP3:** [...] com o tempo, a gente foi se habituando às duas.
- US-PP4:** Até então não havia nada ainda [...] nenhum curso, nada.
- US-PP5:** [...] na sexta série elas acompanharam muito bem, eu fiquei surpresa [...].
- US-PP6:** Achei que elas foram além das minhas expectativas.
- US-PP7:** Quando chegou na sétima série [...] eu falava: gente! Não é possível, será que elas pararam?
- US-PP8:** Aí nós tivemos um dia [...] uma professora que veio [...] pra falar a respeito dessa inclusão e tal.
- US-PP9:** Mas na hora da avaliação, o número de exercícios eu escolhia alguns, reduzia pra elas [...].
- US-PP10:** [...] tentava passar pra [intérprete], explicar detalhadamente o que é que eu estava querendo naquele aquele exercício [...].
- US-PP11:** [...] porque alguns elas não conseguiam entender só lendo.
- US-PP12:** [...] aí eu percebi que nas interpretações elas não estavam

- conseguindo mais.
- US-PP13:** Porque eu não estou entendendo o que ela escreveu!
- US-PP14:** Por isso que eu acho que é importantíssimo esse acompanhamento com os professores.
- US-PP15:** [...] a inclusão foi feita e pronto, acabou!
- US-PP16:** o apavoramento também é quando ela [intérprete] faltava.
- US-PP17:** Eu brincava com a [intérprete] assim, eu falava: olha, cuidado com o correio, com o telefone-sem-fio.
- US-PP18:** [...] a hora que você vai transmitir vai com a sua interpretação.
- US-PP19:** E às vezes a interpretação delas [...] eu falava assim, gente isso aí da [intérprete].
- US-PP20:** Mas eu penso que é de fundamental importância ter a intérprete.
- US-PP21:** Seria de fundamental importância também nós termos mais seminários pros professores [...].
- US-PP22:** [...] que pudesse estar mais próximos a elas [professores das surdas].
- US-PP23:** Ajudaram muito as duas [a turma].
- US-PP24:** Não houve discriminação [da turma em relação às surdas].
- US-PP25:** houve uma interação com os professores [da intérprete].
- US-PP26:** Eu penso que não houve dificuldades [...].
- US-PP27:** [...] eu conversava com a [intérprete] em todas as avaliações, o que você pensa disso?
- US-PP28:** Então você vai elaborar uma avaliação diferente.
- US-PP29:** Diminuí, por exemplo se tinha a, b, c pra eles resolverem, eu dava só o a para que elas resolvessem.
- US-PP30:** E na hora da correção eu levava muito em conta as duas.
- US-PP31:** Inclusive elas sempre tiveram boas notas, por ser também duas meninas aplicadas.
- US-PP32:** Eu acho que seria de extrema importância ter psicólogos, pessoas preparadas para atender esses alunos dentro da sala.
- US-PP33:** E também o envolvimento da família com a escola, que não tem.
- US-PP34:** E outra coisa que acabou, pelo menos nessa escola, não tem,

mas antigamente nós fazíamos gincana, semana disso, semana daquilo, projetos, apresentações.

Descrição das ideias da professora de Português

A professora de Português inicia sua entrevista declarando uma grande preocupação no início do convívio escolar com as alunas surdas, afirmando que, até tal momento, o Estado não havia demonstrado nenhum interesse em propor cursos de formação continuada sobre o assunto surdez. Segundo PP, a chegada da intérprete trouxe alívio para a sua atuação com DeT.

PP enfatizou a surpresa quanto ao bom desempenho das alunas surdas na sexta série do Ensino Fundamental, sendo que tal desempenho era melhor do que as suas expectativas permitiam supor. Ao mesmo tempo, a professora destaca também o desempenho ruim na série seguinte, a sétima série, momento em que problemas de escrita evidenciaram-se.

Sobre a avaliação, PP confessa elaborar atividades em menor número para as alunas surdas, sendo que ela também realiza um diálogo com a intérprete anterior à aplicação da avaliação, para que esta última tenha clareza sobre todas as questões presentes. Como justificativa, a professora entende que, apenas com a leitura, a intérprete não conseguia compreender adequadamente todas as questões de suas avaliações de aprendizagem. Nas correções das avaliações, PP considera as alunas, realizando uma correção diferenciada, a qual a professora não esclarece.

A docente afirma que, nos dias em que a intérprete precisa ausentar-se das aulas, ela não sabe como lidar com as alunas sem o acompanhamento da interpretação, sendo que tal situação lhe causa apavoramento.

Sobre a influência da intérprete em sua mediação nas aulas de Português, PP diz preocupar-se com a possibilidade de que tal mediação não prejudique a qualidade das informações, transformando no que ela chamou de “telefone-sem-fio”, em menção à uma brincadeira infantil. Segundo PP, em muitas ocasiões ela pode notar uma influência direta nas respostas das alunas surdas das ideias particulares da intérprete.

PP entende que ainda falta uma aproximação maior entre professores ouvintes e alunas surdas, o que poderia ser promovido, segundo ela, pela realização de cursos de formação continuada sobre o assunto surdez. Em contrapartida, a professora considera que a turma de alunos ouvintes na qual estudam D e T sempre promoveu uma boa inclusão das alunas surdas, contribuindo bastante sempre que solicitados. Já para os professores, PP diz que a interação entre eles e a intérprete foi satisfatória.

PP encerra sua fala solicitando a presença de profissionais de

outras áreas no ambiente escolar em que alunos surdos estudam, como o exemplo citado por ela da presença de psicólogos. Ademais, a docente também considera uma boa relação entre família e escola de fundamental importância para o bom desenvolvimento das atividades escolares.

As categorias de convergência entre as falas dos professores

Categorias de Convergência	Unidades de Significado geradoras	Excertos das falas dos professores
Ausência de uma discussão sobre a surdez na formação inicial.	US-PEF12 US-PC1 US-PM1 US-PG1 US-PP4	[...] na minha formação eu não tive nada. [...] Na minha formação inicial não [discussão sobre Educação Especial].
Discussão insuficiente acerca da surdez na formação continuada.	US-PEF13 US-PEF14 US-PEF16 US-PC3 US-PG2 US-PP15	[...] o que eu aprendi ainda é insuficiente. [...] depois trabalhando de primeira à quarta série [...] eu fiz muito pouco curso nessa área [...].
Docentes não sabem utilizar a Libras para a comunicação com as alunas surdas.	US-PEF5 US-PC19 US-PG5 US-PG18	[...] eu tenho dificuldade, eu não consigo. [...] eu procuro falar muito próximo delas [...].
Docentes enfatizam a importância da presença da intérprete em sala de aula.	US-PC7 US-PG8 US-PG10 US-PP20	[...] é fundamental a presença da intérprete na sala. O trabalho dela é fundamental.
Alunos ouvintes da turma colaboram para a inclusão das alunas surdas em seu convívio escolar.	US-PC13 US-PC18 US-PM18 US-PP23	[...] é assim uma colaboração enorme entre eles [surdas e alunos ouvintes]. [...] a colaboração deles é 100% [alunos ouvintes em relação às surdas].
Avaliações de aprendizagem são diferenciadas para as	US-PEF7 US-PC14 US-PM12	[...] eu me preocupo em fazer a avaliação diferenciada pra elas.

alunas surdas em relação às avaliações aplicadas aos estudantes ouvintes.	US-PP9 US-PP28 US-PP29	Mas na hora da avaliação, o número de exercícios eu escolhia alguns, reduzia pra elas [...].
Falta de contato anterior com outras pessoas surdas.	US-PEF1 US-PG26 US-PP3	[...]eu nunca tinha trabalhado com esse tipo de dificuldade [...].
Preocupação maior nos dias em que a intérprete precisa se ausentar.	US-PC17 US-PP16	[...] o dia que ela falta eu fico assim preocupadíssima [a intérprete]. [...] o apavoramento também é quando a [intérprete] faltava.
Professores demonstram uma preocupação com o entendimento da intérprete sobre aquilo que estão tratando em sala.	US-PC16 US-PM8 US-PM10 US-PP10 US-PP17	Eu também costumo pedir pra intérprete passar pra mim o que ela entendeu durante a minha explicação. [...] dá a entender que ela sempre entende o que você está querendo explicar [a intérprete].
Necessidade de uma melhor formação do professor para o atendimento educacional de surdos.	US-PG7 US-PG17 US-PG29 US-PP14 US-PP21 US-PP22	[...] eu acho que tinha que melhorar na parte do professor [...] eu tinha que ter uma comunicação melhor com elas. Seria de fundamental importância também nós termos mais seminários pros professores [...].
Alunas surdas apresentam um bom desempenho nas avaliações de aprendizagem.	US-PEF10 US-PG13 US-PG21 US-PP31	[...] elas conseguem tirar uma boa nota. Inclusive elas sempre tiveram boas notas, por ser também duas meninas aplicadas.
Dificuldades das alunas surdas com a escrita em Português.	US-PEF11 US-PP13	[...] ela sabia, mas ela não conseguia pôr no papel. Porque eu não estou entendendo o que ela escreveu!

Bom relacionamento entre professores e intérprete de Libras.	US-PC11 US-PG15 US-PG28 US-PP25	[...] é uma interação boa [entre a intérprete e o professor]. [...] houve uma interação com os professores [da intérprete].
Alunas surdas apresentam um bom desempenho no decorrer das disciplinas.	US-PEF2 US-PEF3 US-PC9 US-PG4 US-PG12 US-PG19 US-PP5 US-PP6	[...] eu vejo que elas não têm muita dificuldade. [...] elas não têm deixado nada a desejar. [...] está de acordo com as minhas expectativas [...].
A profissional intérprete contribui com as diversas atividades de sala.	US-PC12 US-PM17 US-PG14 US-PG16 US-PP27	[...] ela ajuda muito, tanto na disciplina [...]. [...] às vezes ela [a intérprete] até relembra algum exercício [...].

Analisando a fala dos professores de surdos e o trabalho do ILS

As falas dos professores envolvidos nesta pesquisa denunciam a ausência de proposições de discussão sobre a surdez, seja na forma de cursos, palestras, formação continuada ou inicial. Diante dessa não preocupação com estes “novos” educandos em tempos de inclusão, educadores desconhecem aspectos culturais importantes relativos aos surdos, sendo que, tal conhecimento, poderia influenciar positivamente no atendimento escolar destinado aos mesmos. Desconhecer, neste caso, pode significar a imposição de metodologias voltadas prioritariamente para os ouvintes. E sabemos que, na história do ingresso das diferentes camadas populares nas escolas, a imposição de aspectos culturais sempre esteve presente.

Por outro lado, o desconhecimento citado no parágrafo anterior pode gerar também incoerências quanto aos diferentes papéis atribuídos a cada sujeito no interior das aulas. Professores delegam tarefas que não caberiam ao intérprete, visto que, este último, não possui formação suficiente para influenciar, por exemplo, nas estratégias de ensino de disciplinas tão diferentes. Pensar metodologicamente sobre como melhorar o ensino e a aprendizagem cabe ao professor.

Sobre a presença da ILS, professores entendem que suas

responsabilidades com a educação dos alunos surdos inclusos diminuam. Denunciam, com isso, um grande alívio com a entrada desse novo profissional, o qual os docentes consideram de fundamental importância nas atuais circunstâncias. Apenas um dos sujeitos entrevistados (PG) relatou algum desconforto com a presença de outro profissional em suas aulas. Fica difícil, por outro lado, pensar uma relação educacional sem comunicação direta com os alunos surdos, por menor que seja essa comunicação. Diante do desconhecimento que os professores, servidores e alunos têm da Libras, cabe ao ILS todas as funções, tanto do interior da sala de aula como também outras atribuições administrativas da escola. Muitas vezes, como apontado pelos educadores, questões que estão sendo discutidas em aula não são devidamente compreendidas pelo ILS, o que exigiria do professor uma atenção especial nessas situações, seja com o ILS ou mesmo diretamente com o aluno surdo. Mas isso se torna impossível, considerando que os educadores confessam desconhecer até mesmo as mais simples expressões em Libras.

O desconhecimento da Libras gera o também desconhecimento, ou incompreensão, das ações do ILS junto aos alunos surdos. Sem conhecer um pouco dessa língua, não se pode opinar com clareza sobre o papel do ILS em momentos de ensino. Sem comunicar-se minimamente por meio da Libras, não justificam-se afirmações acerca de como as discussões têm sido traduzidas para os surdos, ou, também, até que ponto não ocorra uma certa interferência por parte do intérprete nas avaliações de aprendizagem.

Os professores, nessa pesquisa, enfatizam a colaboração dos alunos da sala, alegando que estes sim procuram promover o ideário de inclusão com bastante sucesso. De acordo com a fala dos educadores, há mais fatores positivos que negativos na inclusão dos surdos em suas diferentes disciplinas atualmente. Percebe-se uma sensação de cumprimento do dever de incluir pessoas surdas, mesmo que não esteja ocorrendo uma relação interpessoal mais próxima entre educador ouvinte e aluno surdo, que consideramos de fundamental importância em qualquer sala de aula, com qualquer estudante. Nesse caso, a participação do docente no ensino das variadas disciplinas pode não estar tendo a relevância que eles acreditam ter.

Considerações finais

No presente artigo, apresentamos uma pesquisa que teve como objetivo entender como se dão as relações pessoais em uma sala de aula com a presença do ILS. Com esse novo sujeito no ambiente escolar, os diferentes papéis devem ser repensados, com destaque para os do ILS e do professor, considerando o fato de que o trabalho de interpretação em Libras ainda é algo recente no âmbito escolar.

Buscamos, com nossa análise dos dados, destacar os principais

pontos de convergência das ideias dos cinco professores participantes da pesquisa. De maneira resumida, poderíamos agrupar nossas categorias de convergência, para afirmarmos que ainda impera um desconhecimento das reais necessidades dos educandos surdos, isso posto nas diferentes disciplinas.

Torna-se urgente uma formação, tanto inicial quanto continuada, que contemple mais efetivamente as questões relativas à educação dos surdos, caso se almeje realmente uma educação de qualidade para todos, seja em Matemática, Ciências, Educação Física etc.

Entendemos, por fim, que existe a necessidade urgente de discussões mais aprofundadas acerca de como estão sendo entendidas pelos surdos, em sala inclusiva, as discussões permeadas pelos ILS.

Notas

* Doutorando em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é professor da UNESPAR, Câmpus Campo Mourão. E-mail: fabioborges.mga@hotmail.com

** Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é professora convidada do programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da UEM e docente no Centro de Estudos Superiores de Maringá – CESUMAR. E-mail: voclelia@gmail.com

¹ O autor Moraes utiliza, em outros momentos, de seu trabalho o termo Análise Textual Qualitativa.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

BRASIL. Lei nº 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2002.

CECHINEL, Lenita Ceccone. **Inclusão do aluno surdo no ensino superior**: um estudo do uso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de acesso ao conhecimento científico. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí-SC.

MORAES, Roque. Uma Tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Revista Ciência & Educação**, v.9, nº2, p.191-211, 2003.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. Prefácio. In: SILVA, Márcia Cristina Amaral. **Os surdos e as notações numéricas**. Maringá: Eduem, 2010.

PERLIN, Gladis. A cultura surda e os intérpretes de sinais. In: **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 7, nº 2, p. 135-146, jun. 2006.

PIRES, Cleide Lovato; NOBRE, Maria Alzira. Uma investigação sobre o processo de interpretação em Língua de Sinais. In: THOMA, Adriana Silva; LOPES, Maura Corcini. **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

ROSA, Andréia Silva. A (im)possibilidade da fidelidade na interpretação da Língua Brasileira de Sinais. In: **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 7, nº 2, p. 123-134, jun. 2006.

SANTOS, Silvana Aguiar. **Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: um estudo sobre as identidades**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

Recebido em: maio de 2012.
Aprovado em: agosto de 2012.